Conseil de la langue française

PRINCIPES DIRECTEURS POUR L'AMÉLIORATION DU FRANÇAIS, LANGUE MATERNELLE

RAPPORT
du Comité consultatif
sur l'enseignement du français,
langue maternelle

Québec

87-06406/

PRINCIPES DIRECTEURS POUR L'AMÉLIORATION DU FRANÇAIS, LANGUE MATERNELLE

RAPPORT

ERRATUM

Veuillez noter qu'il manque la première ligne de la page 15. En conséquence, le paragraphe se lit comme suit:

Au niveau collégial, les professeurs s'attendent généralement à ce que l'élève puisse produire des exposés oraux et des textes écrits clairs et structurés d'un certain niveau d'abstraction ou de généralité, dans un langage correct adapté à une situation de communication formelle. Les enseignants prennent souvent pour acquis que l'élève a accédé à une certaine autonomie dans la recherche de l'information : utilisation d'une bibliothèque, exploitation de la documentation, etc.

Cet ouvrage a été publié par
le Service des communications
du Conseil de la langue française
sous la direction de Léo Gagné

Collaboration :

Sylvie Dugas
Ginette Asselin

c 1987 Éditeur officiel du Québec

Tous droits de traduction et d'adaptation,
en totalité ou en partie, réservés pour tous
les pays. Toute reproduction pour fins
commerciales, par procédé mécanique ou
électronique, y compris la microreproduction,
est interdite sans l'autorisation écrite
de l'Éditeur officiel du Québec.

Dépôt légal - 3 trimestre
Bibliothèque nationale du Québec

ISBN 2-550-17850-5

PRINCIPES DIRECTEURS POUR L'AMÉLIORATION DU FRANÇAIS, LANGUE MATERNELLE

RAPPORT
du Comité consultatif
sur l'enseignement du français,
langue maternelle

Rédacteurs du rapport:
Gilles GAGNÉ
Bengt LINDFELT

Note liminaire

La forme masculine des titres utilisée dans le présent rapport comprend également les personnes de sexe féminin.

TABLE DES MATIÈRES

Avant-propos 1

La création du comité 1
Le mandat du comité 1
La composition du comité 2
Le fonctionnement du comité 3

Introduction 5

1. Justification de l'étude : les éléments nouveaux au Québec 6

2. L'étude 8

3. Le rapport : huit principes directeurs 9

1. **Le rôle de l'enseignement du français doit être d'assurer à tous les habiletés langagières requises pour répondre à des besoins personnels et sociaux.** 11

1.1. Les besoins langagiers 12
1.1.1. Besoins personnels 12
1.1.2. Besoins et attentes du milieu du travail 16
1.1.3. Besoins de l'avenir 17
1.1.4. Besoins de la société québécoise 18
1.1.5. Synthèse des besoins langagiers 19

1.2. La réponse du système scolaire aux besoins 20
1.2.1. L'alphabétisation 20
1.2.2. La formation de base 21
1.2.3. La poursuite du développement des habiletés 23

1.3. Le rôle de l'école 23

1.4. Conclusion 26

2. **Il est nécessaire de valoriser la maîtrise de la langue en tant que facteur de développement personnel et de promotion socio-économique.** 27

2.1. Le développement personnel 27

2.2. La promotion socio-économique 28
2.2.1. La perception de la valeur socio-économique du français 28
2.2.2. Les raisons de la perception incomplète de la valeur socio-économique du français 28

2.3. Conclusion 29

2.4. Suggestions de mise en oeuvre 29

3. La maîtrise du français doit être valorisée à l'intérieur du cadre scolaire lui-même. 31

3.1. La place du français dans l'enseignement 32

3.2. Les exigences d'entrée 33

3.3. L'évaluation des apprentissages et la promotion 33

3.4. Les pratiques pédagogiques 34

3.5. La valorisation culturelle de la langue 35

3.6. Conclusion 36

3.7. Suggestions de mise en oeuvre 36

4. L'efficacité de l'enseignement du français nécessite un plan global de formation, cohérent et approprié aux besoins, depuis l'école primaire jusqu'à la fin des études collégiales. 39

4.1. Les programmes de français 40
4.1.1. Les nouveaux programmes aux niveaux primaire et secondaire 40
4.1.2. Le programme au niveau collégial 43

4.2. Le cloisonnement des matières 45

4.3. Conclusion 46

4.4. Suggestions de mise en oeuvre 46

5. Il est nécessaire d'accorder plus d'importance qu'actuellement au développement des habiletés de production écrite. 49

5.1. L'état de l'écrit des élèves 50

5.2. Le facteur temps 51
5.2.1. La tâche 51
5.2.2. Le temps d'apprentissage 52

5.3. Le climat scolaire 54

5.4. Conclusion 55

5.5. Suggestions de mise en oeuvre 55

6. Il est essentiel, aux divers niveaux de scolarité, d'établir des exigences minimales, de procéder à l'évaluation des apprentissages en fonction de ces exigences et de mettre sur pied les mécanismes de rattrapage nécessaires. 57

6.1. Les exigences 57

6.2. L'évaluation des apprentissages 58

6.3. L'échec scolaire 59

6.4. Le rattrapage 60

6.5. Les élèves allophones 62

6.6. La lecture 62

6.7. Conclusion 63

6.8. Suggestions de mise en oeuvre 64

7. La réalisation du plan d'enseignement du français exige un partage clair et approprié des responsabilités qui tienne compte des contrôles requis et du besoin de moyens et d'assistance pédagogiques. 67

7.1. L'implantation et l'application des programmes 67

7.2. La coordination de l'enseignement 68

7.2.1. Les niveaux primaire et secondaire 69

7.2.2. Le niveau collégial 70

7.2.3. Remarques générales sur la coordination dans les établissements scolaires 71

7.2.4. La coordination dans le(s) ministère(s) de l'Éducation 71

7.3. L'évaluation des programmes et l'enseignement 72

7.3.1. L'évaluation des programmes 72

7.3.2. L'évaluation de l'enseignement 72

7.4. Conclusion 74

7.5. Suggestions de mise en oeuvre 74

8. La compétence des enseignants et leur valorisation professionnelle constituent des éléments indispensables pour la qualité de l'enseignement du français. 77

8.1. La formation des maîtres 78

8.2. Le perfectionnement 79

8.3. L'affectation 79

8.4. La valorisation des enseignants 80

8.5. Conclusion 81

8.6. Suggestions de mise en oeuvre 82

Annexe: Comparaison entre le temps d'enseignement du français à la fin des années 50 et en 1986. 85

Introduction 85

L'école primaire
Grilles-matières des régimes pédagogiques 87
Temps réel selon le Conseil supérieur de l'éducation 88

L'école secondaire 90

Synthèse des observations 92

Conclusion 94

Bibliographie des ouvrages cités et des documents déposés par les membres du comité 97

Liste des membres du comité 99

AVANT-PROPOS

La création du comité

Le Conseil de la langue française s'est donné, depuis l'automne 1984, un ensemble de moyens permettant d'étudier la question de la qualité de l'enseignement du français, langue maternelle, au Québec. Ces moyens comprennent une série de rencontres avec différents groupes sociaux, organismes et associations intéressés à l'enseignement du français, ainsi que des sondages auprès de la population et des milieux scolaires. Le comité consultatif a été créé en vue d'apporter une réflexion articulée et approfondie sur ce sujet à partir des perceptions véhiculées dans divers milieux.

L'information provenant de cet ensemble de sources sera colligée par un comité ad hoc du Conseil de la langue française et fera l'objet d'un rapport synthèse.

Le mandat du comité

Le mandat du comité consultatif était le suivant :

À partir des questions ci-dessous et de la perception de chacun des participants,

- réfléchir sur les rapports entre les besoins des Québécois relativement à l'apprentissage du français, langue maternelle, et notre système d'enseignement;
- discuter de ce sujet;
- faire rapport des observations et des conclusions au comité du Conseil de la langue française sur l'enseignement du français, langue maternelle.

Questions

1. Quels sont, à votre avis, les besoins actuels et futurs des Québécois relativement à l'apprentissage du français, langue maternelle : besoins exprimés dans les milieux de travail et dans les milieux d'enseignement supérieur, et besoins individuels d'épanouissement personnel et d'insertion fonctionnelle dans la collectivité?

2. D'après votre perception, le système d'enseignemnt répond-il à ces besoins selon les niveaux et les filières d'enseignement?

3. Quels sont, à votre avis, les facteurs qui expliquent la concordance ou la non-concordance entre l'enseignement dispensé et les besoins identifiés :

   - la connaissance réciproque du monde de l'enseignement et du monde du travail?

   - le réalisme des exigences sociales identifiées?

   - la motivation chez les élèves et chez les enseignants?

   - le choix des objectifs et des contenus?

   - les conditions d'apprentissage?

   - autres facteurs?

4. Quels seraient les facteurs et les conditions dont le système d'enseignement pourrait tenir compte face à ces besoins?

La composition du comité

Le comité consultatif était composé de personnes provenant du milieu de l'éducation, des entreprises, d'autres milieux sociaux intéressés à l'enseignement (syndicats, parents, élèves et étudiants, groupes ethniques) et de membres et professionnels du Conseil de la langue française.

Initialement, le comité consultatif comptait 20 membres, cinq de chacun des quatre milieux mentionnés; au cours des travaux, trois personnes ont dû démissionner à cause d'une surcharge de travail. Ces démissions n'ont pas affecté sérieusement l'équilibre de la composition du comité.

Le fonctionnement du comité

Les membres du comité ont été nommés en fonction de leur milieu social ou professionnel mais ils ont siégé à titre individuel. Tout en véhiculant les perceptions de leur milieu, ils n'ont pas agi comme porte-parole de leur employeur ou de leur groupe professionnel.

Le comité a tenu au total 12 réunions s'échelonnant entre le 13 février 1985 et le 21 mars 1986 à raison d'environ une rencontre par mois.

Le comité a travaillé à partir des perceptions et des opinions des membres. Des éléments d'information provenant des autres opérations menées par le Conseil de la langue française (sondages, rencontres) ont été apportées à l'occasion en vue surtout d'étayer les perceptions par des faits et d'assurer la cohérence du rapport.

C'est aussi dans cet esprit que le comité a demandé aux agents de recherche du Conseil deux études ponctuelles. Une étude portant sur la tâche des enseignants a été effectuée par Mme Francine Gagné; les principaux résultats ont été intégrés au texte du rapport. L'autre étude, effectuée par M. Bengt Lindfelt, a porté sur une comparaison entre le temps d'enseignement consacré au français aujourd'hui et à la fin des années 50; les résultats sont présentés à l'annexe.

Par ailleurs, les membres du comité ont déposé un certain nombre de documents dont les titres sont intégrés à la bibliographie.

Introduction

En ce milieu des années 80, la qualité de l'enseignement du français au Québec est de nouveau un sujet d'actualité. Les indices s'accumulent selon lesquels les jeunes n'acquièrent pas, durant leurs études, la maîtrise du français requise ou attendue.

Certains observateurs concluent qu'il y a une crise importante de l'enseignement du français. Si tel était le cas, l'avenir déjà fragile du français au Québec pourrait en être affecté et, ainsi, le noyau même de la spécificité québécoise sur ce continent.

D'autres, par contre, font valoir que les critiques semblent identiques à celles qu'on a formulées depuis toujours à l'égard des générations montantes. Dans de nombreux pays d'Occident, on continue à l'heure actuelle de critiquer les résultats obtenus par l'enseignement de la langue maternelle. Au Québec, en particulier, des critiques ont déjà été fortement exprimées au début des années 60 et au milieu des années 70. Certains en tirent la conclusion que la détérioration de la langue est un faux problème.

Sans nécessairement souscrire au premier point de vue, on ne peut conclure sans examen des faits que tout a été dit et que toute préoccupation à ce sujet est futile. En effet, un certain nombre de phénomènes récents permettent de penser que, dans le Québec d'aujourd'hui, le problème ne se pose pas tout à fait de la même manière qu'ailleurs ou qu'autrefois.

JUSTIFICATION DE L'ÉTUDE : LES ÉLÉMENTS NOUVEAUX AU QUÉBEC

Modifications scolaires et socioculturelles dans la société québécoise

Le système d'éducation québécois a subi de profonds changements depuis le début des années 60. Ces changements étaient motivés par les transformations de la société québécoise, associées habituellement à la révolution tranquille, notamment les efforts de démocratisation de la société, qui ont été accompagnés par un rejet de toute forme d'élitisme et l'ouverture aux valeurs nouvelles.

Dans le domaine scolaire, deux aspects de ces modifications retiennent particulièrement l'attention : l'accès de tous les enfants à l'école secondaire et l'importance accrue accordée à l'enseignement d'autres matières que le français. Le rattrapage par la société québécoise francophone exigeait par exemple qu'un plus grand nombre de jeunes soient formés en sciences, en économie et en administration. En outre, à la suite de la diminution du rôle social des cellules familiales et paroissiales, on en est venu, peu à peu, à demander à l'école d'y suppléer dans la formation des jeunes.

De plus, à la suite de critiques formulées au sujet de l'enseignement du français pendant les années 60 et 70 (frère Untel, 1960; Lysiane Gagnon, 1975), les programmes de français ont été révisés à deux reprises (en 1969 et en 1979) et de nouvelles méthodes d'enseignement on été lancées dans l'espoir d'améliorer la situation.

Autrement dit, le système québécois d'enseignement, à cause des modifications qu'il a subies depuis une vingtaine d'années, comporte en soi des éléments nouveaux dont il convient d'examiner l'effet sur la qualité de l'enseignement du français.

Durant la même période, la structure du marché du travail au Québec s'est modifiée, notamment par la progression du secteur tertiaire; c'est dans ce secteur que la plupart des nouveaux emplois ont été créés. Il y a lieu d'examiner si cette évolution entraîne des exigences plus grandes quant à la formation linguistique.

Enfin, on croit pouvoir affirmer que les attentes sociales quant à la maîtrise de la langue sont plus élevées de nos jours qu'autrefois. Aujourd'hui, on prend pour acquis que tout citoyen est en mesure de lire et de comprendre des messages écrits de toute nature et de remplir des formules toujours plus nombreuses et plus compliquées.

La francisation de la société québécoise

Les années 60 ont aussi vu se développer une volonté populaire, puis politique, d'affirmer le caractère fondamentalement français de la société québécoise et de permettre à la langue française d'occuper une place prédominante dans l'ensemble des communications publiques. Cette volonté s'est matérialisée dans des lois linguistiques adoptées successivement par l'Assemblée nationale dont la **Charte de la langue française** actuellement en vigueur.

Les principaux objectifs de la Charte se situent dans le domaine de la langue du travail et de l'économie. Dans la mesure où la francisation de l'économie est devenue une réalité - et certains progrès en ce sens sont indéniables - le statut du français au Québec a été modifié. Voilà un autre facteur nouveau, particulier au Québec, et dont les conséquences possibles sur les attentes à l'égard de la qualité de l'enseignement du français ne semblent pas avoir été pleinement prises en compte.

Les critiques contre le système d'enseignement

Si ce n'est pas la première fois que l'enseignement du français fait l'objet de critiques, certains éléments nouveaux sont apparus aussi sur ce plan.

Les réformes apportées à l'école québécoise depuis les années 60 découlent de l'importance prioritaire accordée par la société au système public d'éducation. Ces réformes ont entraîné des dépenses importantes. L'investissement collectif ainsi consenti n'est pas sans lien avec le degré de déception de beaucoup de citoyens devant les résultats obtenus. Incertains de la qualité de l'éducation offerte par le système public, de nombreux parents continuent de se tourner vers l'école privée.

Sur la place publique, les critiques contre les résultats de l'enseignement du français se multiplient à un rythme rarement atteint auparavant. Ces critiques sont appuyées de plus en plus souvent sur des études sérieuses (voir la sous-section 1.2.2.). Un certain consensus semble ainsi se créer dans la société pour affirmer que la situation est inacceptable. Certains considèrent même qu'il y a eu une détérioration évidente depuis une vingtaine d'années.

L'ÉTUDE

C'est en tenant compte de ces développements récents et des éléments nouveaux de la problématique que le comité a réalisé le mandat que le Conseil lui a confié (voir l'avant-propos).

Le comité a cru que sa contribution devait être autre chose qu'une nouvelle dénonciation ou qu'une nouvelle tentative de déterminer si la situation est meilleure ou pire qu'autrefois. En effet, les dénonciations ou les essais de comparaison ne semblent pas avoir apporté dans le passé de véritables solutions aux problèmes. Au contraire, ils ont souvent eu pour effet de discréditer l'école devant l'opinion publique et de démotiver professeurs et élèves.

Il était certainement plus productif d'orienter l'étude vers les besoins langagiers des individus et de la société et sur le rôle du système scolaire face à ces besoins puis, au besoin, sur les conditions de fonctionnement qui permettraient à l'école de mieux jouer son rôle. Le comité souscrit à cet égard à l'orientation retenue par le Conseil de la langue française pour l'ensemble de ses études sur l'enseignement du français, langue maternelle.

La réflexion du comité a suivi la démarche analytique suivante : identification des besoins et des attentes face à l'enseignement du français; étude de la réponse du système scolaire à ces besoins; description de la situation scolaire; dégagement des principaux problèmes et formulation de suggestions d'action.

LE RAPPORT : HUIT PRINCIPES DIRECTEURS

Ce rapport constitue une synthèse des observations qui ont résulté de ce travail d'analyse. Ces observations sont regroupées autour de huit principes directeurs qui reflètent les principaux problèmes identifiés et qui devraient orienter l'action en vue d'améliorer la qualité de l'enseignement du français.

Ces principes sont les suivants :

1) Le rôle de l'enseignement du français doit être d'assurer à tous les habiletés langagières requises pour répondre à des besoins personnels et sociaux.

2) Il est nécessaire de valoriser la maîtrise de la langue en tant que facteur de développement personnel et de promotion socio-économique.

3) La maîtrise du français doit être valorisée à l'intérieur du cadre scolaire lui-même.

4) L'efficacité de l'enseignement du français nécessite un plan global de formation, cohérent et approprié aux besoins, depuis l'école primaire jusqu'à la fin des études collégiales.

5) Il est nécessaire d'accorder plus d'importance qu'actuellement au développement des habiletés de production écrite.

6) Il est essentiel, aux divers niveaux de scolarité, d'établir des exigences minimales, de procéder à l'évaluation des apprentissages en fonction de ces exigences et de mettre sur pied les mécanismes de rattrapage nécessaires.

7) La réalisation du plan d'enseignement du français exige un partage clair et approprié des responsabilités qui tienne compte des contrôles requis et du besoin de moyens et d'assistance pédagogiques.

8) La compétence des enseignants et leur valorisation professionnelle constituent des éléments indispensables pour la qualité de l'enseignement du français.

Dans les pages qui suivent, chacun des principes est d'abord développé quant aux fondements sur lesquels il s'appuie, résultant de l'analyse de la situation. Ensuite sont présentés quelques exemples de conséquences qui peuvent découler de chaque principe et qui prennent la forme de suggestions de mise en oeuvre.

Le comité a essayé de suggérer les mesures qui lui ont semblé les plus pertinentes et les plus efficaces à moyen terme. Le réalisme a conduit à éviter d'envisager des mesures coûteuses, inacceptables pour les milieux touchés ou nécessitant des réaménagements trop importants du système d'enseignement.

1. LE RÔLE DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS DOIT ÊTRE D'ASSURER À TOUS LES HABILETÉS LANGAGIÈRES REQUISES POUR RÉPONDRE À DES BESOINS PERSONNELS ET SOCIAUX.

La formation scolaire vise à favoriser le développement de l'individu, à le préparer à la vie en société et à répondre aux besoins de la collectivité. Cette formation doit porter sur un ensemble de matières. Dans ce cadre, le rôle de l'enseignement du français concerne spécifiquement les aptitudes à manier la langue qui sont requises pour le fonctionnement harmonieux de l'individu dans la société et pour son développement personnel.

Chez l'homme, être éminemment social, dont l'une des originalités est précisément de posséder le langage articulé pour communiquer avec autrui, les besoins de communication se confondent avec d'autres besoins essentiels d'ordre personnel et social. Ainsi, l'insertion dans une société moderne et l'obtention d'un gagne-pain en dépendent. En outre, le développement du langage semble intimement lié au développement de la capacité intellectuelle et constitue ainsi un besoin d'épanouissement personnel. Par ailleurs, la maîtrise des habiletés de communication, y compris la maîtrise du code linguistique, répond à un besoin de la société pour son fonctionnement harmonieux et son développement matériel et culturel. Le monde du travail en particulier formule des attentes spécifiques en ce sens.

Or, la satisfaction de ces besoins ne semble pas suffisamment assurée à l'heure actuelle. L'école, certes, n'est pas seule en cause, mais elle apparaît comme la seule institution à laquelle soit formellement dévolue la tâche de faire acquérir la maîtrise du français écrit et oral. Le principe, selon lequel le rôle de l'enseignement du français est d'assurer à tous les habiletés langagières requises pour répondre à des besoins personnels et sociaux, peut constituer une évidence aux yeux de certains. Au terme de son analyse, le comité croit néanmoins utile de le réaffirmer.

Cette analyse porte d'abord sur les besoins langagiers, c'est-à-dire les habiletés langagières requises pour répondre aux besoins personnels et sociaux. Ensuite, l'attention se porte sur la réponse du système scolaire à ces besoins langagiers ainsi que sur le rôle que l'école doit jouer à cet égard.

1.1. LES BESOINS LANGAGIERS

Il peut paraître artificiel de distinguer les besoins langagiers selon les divers aspects de la vie en société et par rapport au développement personnel de l'individu. En outre, il existe sans doute une interaction entre les différentes attentes du milieu social et les besoins ressentis par l'individu en vue de répondre à ces attentes. Aux fins de l'analyse, le comité a néanmoins cru utile d'isoler certains rapports entre l'individu et l'univers socioculturel dans lequel il vit.

Les besoins quant à l'usage et la maîtrise de la langue ont ainsi été analysés du point de vue de l'individu et de celui de l'employeur, dans une perspective d'avenir et en tenant compte de l'intérêt de la collectivité québécoise francophone.

1.1.1. Besoins personnels

Les besoins langagiers de l'individu sont reliés aux multiples facettes de la vie sociale et intellectuelle dans la société moderne. Le comité a retenu pour l'analyse les aspects suivants : le fonctionnement élémentaire, le fonctionnement social plus large du citoyen, le développement général et culturel de la personne, la réussite des études et, enfin, l'insertion et la promotion en milieu de travail.

Fonctionnement élémentaire

Dans notre société, on prend généralement pour acquis que tout adulte a atteint un certain degré d'autonomie langagière. Savoir lire et écrire d'une manière élémentaire en plus de comprendre et de communiquer oralement constituent des habiletés essentielles pour le fonctionnement social de l'individu.

Pour ce qui est de la communication orale, l'acquisition des habiletés élémentaires semble aller de soi; il en est ainsi dans toute société humaine. Les apprentissages premiers, ici comme ailleurs, sont en partie assurés par le milieu familial et le groupe de pairs.

L'importance dans notre société de savoir déchiffrer le code écrit et de s'en servir à l'occasion peut-être appréciée en étudiant la situation de l'analphabète. S'il est évident qu'il faut savoir lire pour prendre connaissance de son courrier sans personne interposée ou déchiffrer un mode d'emploi, on pense moins spontanément que faire un chèque, retenir une adresse ou même savoir quel est le jour de la semaine puissent être des obstacles dans la vie quotidienne de l'illettré. Sur le plan personnel, celui-ci a souvent du mal à établir et à maintenir une relation de couple ou à jouer son rôle de parent à cause de la dévalorisation qu'il subit dans un univers où l'analphabétisme apparaît comme une anomalie.

Fonctionnement social plus large

Ce niveau élémentaire de fonctionnement n'est pas suffisant pour permettre à l'individu de participer pleinement à la vie communautaire et intellectuelle d'une société évoluée. L'insertion dans la société prend souvent la forme de la participation à des regroupements formels ou informels de citoyens et l'acceptation de responsabilités qui demandent des habiletés langagières dépassant l'alphabétisation première.

Un fonctionnement social plus large exige certaines connaissances de la société et des événements. Tout individu doit ainsi développer des habitudes en vue de s'informer par la lecture (journaux, documents, revues) et l'écoute critiques. Cela suppose qu'il peut comprendre des textes vulgarisés, trouver des sources d'information et faire preuve d'un certain esprit critique.

L'individu peut aussi avoir besoin de prendre la parole en public pour exprimer une opinion, formuler une proposition ou convaincre. Il peut également être amené à rédiger des documents : pétitions, lettres aux députés ou aux autorités, projets, comptes rendus, règlements, etc.

Pour jouer ce rôle social, qui est en somme celui du citoyen d'une société évoluée, il faut être capable de comprendre et de produire des messages oraux et écrits d'une certaine complexité contenant un vocabulaire approprié de type administratif ou technique.

Développement général et culturel de l'individu

Le comité considère que les besoins d'utilisation de la langue ne sauraient se limiter à une perspective purement utilitaire. En effet, même s'il n'a pas approfondi cet aspect, le comité tient à souligner le rôle du langage dans le développement général et culturel de la personne.

Il est généralement admis que des liens étroits existent entre le langage et le développement de la pensée ainsi qu'entre le langage et l'acquisition des connaissances. L'omniprésence du langage dans les rapports humains permet aussi d'affirmer que son apprentissage est relié au développement de la personnalité. Quelle que soit la nature exacte de ces rapports complexes, il est clair aux yeux du comité que le développement général de la personne est incomplet quand les habiletés langagières ne sont pas suffisamment assurées.

La société moderne propose à ses citoyens des formes multiples et complexes de la culture au sens large du terme. On considère que la participation de l'individu à la vie culturelle est souhaitable, que ce soit comme "consommateur" ou comme "producteur", car elle constitue un enrichissement tant pour l'individu que pour la collectivité. Les besoins langagiers de l'individu à cet égard consistent dans le développement de compétences de compréhension, de critique, d'association d'idées et de création. Ces compétences se situent, à des niveaux plus avancés que le minimum élémentaire d'écoute, de lecture et d'écriture.

Des éléments de connaissance concernant la civilisation et la littérature sont aussi requis pour contribuer au développement culturel de l'individu.

Réussite des études

Poursuivre des études avec succès demande un niveau de compréhension de la langue parlée, puis écrite, qui augmente d'année en année depuis l'école primaire jusqu'à l'université. Au fur et à mesure s'ajoutent des exigences de production orale et écrite. Pour comprendre la matière enseignée, de complexité croissante, l'individu doit développer son vocabulaire, s'habituer à comprendre des raisonnements complexes, à distinguer l'essentiel de l'accessoire et à percevoir des nuances.

que l'élève puisse produire des exposés oraux et des textes écrits clairs et structurés d'un certain niveau d'abstraction ou de généralité, dans un langage correct adapté à une situation de communication formelle. Les enseignants prennent souvent pour acquis que l'élève a accédé à une certaine autonomie dans la recherche de l'information : utilisation d'une bibliothèque, exploitation de la documentation, etc.

Parmi les habiletés langagières requises à l'université, on peut mentionner une excellente expression orale et la capacité de rédiger des textes spécialisés (rapports, mémoires, etc.) de structuration complexe et respectant parfaitement le code linguistique correct (orthographe, syntaxe, vocabulaire). La compréhension de textes écrits et d'exposés oraux d'un niveau élevé d'abstraction est également requise par les cours à suivre et les textes à lire. On note aussi à ce niveau, en plus de la capacité de synthèse, certaines exigences concernant la lecture rapide de documents, exigences plus ou moins accentuées selon les disciplines, mais assez fortes par exemple en sciences pures et appliquées.

Insertion et promotion dans le milieu du travail

Pour obtenir un emploi et gagner sa vie, l'individu doit le plus souvent faire des démarches qui exigent qu'il sache utiliser la langue : lire des annonces d'emploi, produire un curriculum vitae, faire valoir sa compétence professionnelle. Celui qui choisit de s'établir à son propre compte doit effectuer diverses démarches administratives qui font également appel à des compétences langagières.

L'individu doit aussi répondre aux exigences linguistiques que l'employeur peut avoir fixées dès l'embauche ainsi qu'à celles que posent, par la suite, l'exercice de ses fonctions et la poursuite de sa carrière. La maîtrise des habiletés requises constitue un besoin essentiel. Il suffit, pour s'en convaincre, de penser encore une fois aux analphabètes qui éprouvent de grandes difficultés à obtenir puis à conserver un emploi à cause de leur handicap.

Or, comme nous le verrons plus loin, ces habiletés dépassent bien souvent le niveau élémentaire. L'individu qui veut maintenir un certain éventail de possibilités sur le marché du travail ou qui songe à une carrière dépassant le tout premier niveau d'emploi a besoin d'une formation plus poussée en français. De plus, on peut prévoir qu'il devra au cours de sa vie active, changer d'emploi et même de spécialisation. Il

est donc important qu'il acquière une formation de base valable pour des carrières diverses. Il doit également développer l'aptitude à s'informer d'une manière autonome sur des sujets divers pour compléter la formation reçue à l'école et pour se recycler dans un monde du travail en évolution.

1.1.2. Besoins et attentes du milieu de travail

Les employeurs s'attendent à ce qu'un employé francophone, en plus de posséder la compétence exigée dans son domaine de spécialisation, maîtrise les habiletés "de base" en français, qui consistent à savoir lire et écrire en plus de comprendre ce qui se dit et de savoir communiquer oralement. Si ces attentes peuvent se situer à un niveau élémentaire pour des emplois moins qualifiés, elles sont souvent reliées à la hiérarchie des tâches et s'accroissent, non seulement avec le niveau de responsabilité, mais aussi avec la complexité des communications et la scolarité requises par l'emploi.

De la part d'un employé sans spécialisation particulière ou à un premier niveau d'emploi, on s'attend à ce qu'il soit capable de comprendre des textes écrits simples, de rédiger des bons de commande et divers messages et demandes d'une manière intelligible.

Pour des postes de secrétaire, il est bien entendu que la compétence en français écrit est primordiale.

Un contremaître doit savoir communiquer oralement et par écrit, notamment pour donner des explications et établir des marches à suivre. Il doit pouvoir rédiger des notes de service et des rapports, savoir lire et interpréter des textes techniques ou administratifs. Parmi les habiletés requises, on note donc la compréhension et la synthèse de textes ainsi que la rédaction de documents clairs et linguistiquement corrects.

Les spécialistes professionnels et les titulaires de postes hiérarchiques supérieurs (chefs de service, chefs de direction, etc.), doivent notamment savoir écrire d'une manière claire et concise, utiliser un vocabulaire précis et approprié et structurer leurs textes en les adaptant en fonction du lecteur et du type de communication (rapport, directive, texte informatif, argumentatif ou promotionnel).

En effet, la compétence en communication orale et écrite constitue un des critères de promotion dans les entreprises. On signale que, dans cette même optique, la complexité des communications écrites à effectuer constitue souvent l'un des facteurs importants dans l'évaluation du niveau de rémunération des cadres des entreprises.

1.1.3. Besoins de l'avenir

Les besoins langagiers sont susceptibles d'évoluer et l'une des constatations du comité est que l'évolution récente de la société québécoise a accentué les besoins touchant la maîtrise de la langue. Trois principaux facteurs semblent responsables de cette évolution. La francisation de l'économie québécoise et la promotion des cadres francophones ont amené une augmentation quantitative et qualitative des communications en français dans les entreprises. Le secteur tertiaire de l'économie, plus dense en matière de communication, a pris de l'expansion par rapport aux secteurs primaire et secondaire. Parallèlement, la vie sociale et économique est devenue plus complexe et l'individu est confronté de plus en plus à l'écrit dans sa vie quotidienne.

On peut supposer que, dans les années à venir, ces facteurs vont continuer à jouer dans le sens d'une augmentation de l'importance de la maîtrise du français écrit et oral. Cependant, d'autres facteurs nouveaux, comme l'informatique et la bureautique, viennent d'entrer en ligne de compte et leur influence est difficile à évaluer. En effet, deux hypothèses s'affrontent au sujet de l'effet de ces nouvelles techniques.

Selon la première hypothèse, l'importance de la connaissance du code linguistique, surtout de l'écriture, diminuera. Des logiciels se chargeront de la correction de l'écrit. Les messages internes prendront une forme plus ou moins codée ou télégraphique dispensant d'une maîtrise de la langue naturelle. Des spécialistes se chargeront de la rédaction de documents destinés à la diffusion externe. Cette hypothèse "futuriste" semble assez largement répandue même dans les milieux de l'enseignement.

Selon l'hypothèse contraire, qui semble prévaloir dans les milieux de travail, la maîtrise du code linguistique aura une importance accrue. On a signalé que l'introduction d'appareils bureautiques a eu pour conséquence, dans un premier temps, de rendre les secrétaires plus directement responsables des textes produits, non seulement quant à la

reproduction mais également quant à la forme. Dans un deuxième temps, la bureautique pourra permettre d'effectuer directement les communications écrites entre l'émetteur et le récepteur sans passer par une secrétaire ou un réviseur; c'est alors l'auteur qui devra assurer lui-même la correction et la clarté du texte. De plus, la bureautique permet d'être plus exigeant face à la qualité du texte du fait que les corrections sont plus faciles à effectuer, qu'il s'agisse de coquilles diverses ou de l'organisation du texte.

On croit, en outre, que l'informatique et la bureautique, loin de minimiser l'importance de l'écrit, augmenteront la quantité et la rapidité des communications écrites. Le fait que celles-ci pourront prendre souvent une forme condensée ne réduit pas l'exigence de la maîtrise du code linguistique. Il est souvent plus difficile, en effet, de transmettre un message clair et complet dans un nombre limité de mots.

Le comité conclut que le besoin pour l'individu de maîtriser le code oral et écrit continuera probablement à s'accroître. L'augmentation des communications en français dans l'entreprise québécoise et l'avènement de l'informatique et de la bureautique contribueront vraisemblablement à accentuer cette évolution.

1.1.4. Besoins de la société québécoise

Toute société manifeste plus ou moins fortement une tendance à se conserver. Elle tend à inculquer à ses membres certaines valeurs fondamentales, un sentiment d'appartenance et une forme ou une autre de solidarité.

Les générations de Québécois francophones qui ont porté pendant quelques décennies des projets collectifs s'attendent à ce que les jeunes partagent les valeurs qui permettront à la société québécoise de maintenir son caractère essentiellement français. En effet, le vouloir-vivre en français constitue le facteur socioculturel fondamental sur lequel reposent tous les autres besoins en matière de français enseigné comme langue maternelle.

Du point de vue de la collectivité, il convient donc de souligner l'importance d'une connaissance des réalités qui permettrait aux jeunes de se situer d'une manière éclairée par rapport à la question du français au Québec. Des éléments de l'histoire du peuplement du Québec et du Canada semblent indispensables à cet égard ainsi que des données

de base au sujet de la population actuelle et de sa composition linguistique. Un minimum d'information sur les politiques linguistiques poursuivies par le Québec et les autres provinces de même qu'au niveau fédéral semble aussi indiqué. Enfin, certaines données fondamentales touchant le monde francophone et l'usage du français sur le plan international devraient faire partie de cet ensemble de connaissances élémentaires.

1.1.5. Synthèse des besoins langagiers

L'ensemble des besoins langagiers qui viennent d'être rapidement identifiés comporte sans doute quelques lacunes. Il ressort cependant de l'analyse que ces besoins sont importants. Il apparaît également que la nature des habiletés requises ne varie pas en fonction des besoins identifiés : fonctionnement et développement de l'individu, réussite des études, insertion dans le milieu de travail, besoins de l'avenir et besoins de la société. Il faut conclure, au contraire, que plusieurs des habiletés requises sont communes aux diverses exigences qu'imposent la vie en société et le développement de la personne.

On observe ainsi une convergence des besoins langagiers vers un ensemble commun, un noyau qu'on pourrait appeler la formation de base du français. On peut définir à grands traits les habiletés constitutives d'un tel ensemble. Cette formation de base comprendrait un français correct oral et écrit, y compris un vocabulaire relativement étendu; la capacité d'écrire et de s'exprimer oralement d'une manière claire et cohérente; une bonne capacité de comprendre des textes écrits et oraux d'un niveau général; et, bien entendu, une certaine capacité de synthèse et de sens critique. À cela s'ajoutent des éléments de culture générale comprenant des données fondamentales touchant la langue et la civilisation françaises au Québec, au Canada et dans le monde.

La capacité de s'informer d'une manière autonome permettra à l'individu de compléter plus tard ces connaissances de base en foncton de ses besoins spécifiques.

Une telle formation de base du français, appuyée des éléments de culture générale, apparaît au comité comme nécessaire pour répondre à un ensemble de besoins considérés comme fondamentaux pour les individus, de même que pour les entreprises et la société québécoises.

Toutefois, le comité a cru nécessaire d'identifier un niveau de besoins beaucoup plus élémentaires qui correspond à l'alphabétisation: il s'agit d'une compétence minimale consistant à déchiffrer et comprendre un message écrit ainsi qu'à écrire des mots formant un message simple. Sans cette compétence, l'individu, comme nous l'avons vu, se trouve gravement handicapé dans sa vie quotidienne.

À un troisième niveau, qui se situe au delà de la formation de base, on peut identifier des habiletés de compréhension et d'expression d'idées dont la complexité augmente proportionnellement à la scolarisation de l'individu et à son niveau de formation générale et spécialisée.

1.2. LA RÉPONSE DU SYSTÈME SCOLAIRE AUX BESOINS

Une fois identifiés les besoins langagiers de l'individu et de la société, la question qui se pose est de savoir dans quelle mesure le système scolaire y répond. Le comité n'apporte pas de données quantitatives à ce sujet. Dans de nombreux cas, l'école procure effectivement aux jeunes les éléments de formation souhaités. Il est clair néanmoins que, malgré les efforts déployés, le système scolaire ne réussit pas à assurer à tous les élèves une réponse adéquate aux besoins identifiés.

1.2.1. L'alphabétisation

En ce qui a trait à l'apprentissage le plus élémentaire, soit l'alphabétisation, on évalue le nombre d'illettrés au Québec à environ 300 000[1]. La plupart de ces personnes ont passé au moins quelques années à l'école primaire. Des cours d'alphabétisation sont organisés à leur intention par des groupes populaires et des commissions scolaires qui recueillent parmi leur clientèle un certain nombre de jeunes adultes qui ont même fréquenté l'école secondaire. Ces jeunes ont souvent passé par les classes d'"adaptation scolaire" et par la filière professionnelle courte, qui pour eux se sont avérées des voies de garage où les

---

1. Ce chiffre correspond au nombre d'analphabètes complets recensés selon une méthode préconisée par l'Unesco; le critère retenu est une scolarisation de moins de cinq ans. D'après un sondage où ce critère est remis en question, ce chiffre correspondrait plutôt au nombre des analphabètes "fonctionnels", soit ceux qui éprouvent de la difficulté à lire et à écrire. (Robert Maheu et Claude St-Germain, **L'analphabétisme au Québec. Résultats d'un sondage**, (Québec) ministère de l'Éducation, "Études et analyses", 1984, 13 p.)

objectifs d'apprentissage du français étaient souvent délaissés. Plusieurs de ces personnes se voient aujourd'hui obligées de reprendre les études du niveau primaire.

C'est donc dire que, pour certains jeunes dont le nombre pourrait être assez élevé[2], l'école, loin de répondre aux besoins d'une formation de base du français, n'arrive même pas à transmettre les habiletés langagières écrites les plus élémentaires.

1.2.2. La formation de base

Quant à la formation de base définie plus haut, un certain nombre d'indices venant du milieu scolaire et des entreprises donnent à penser qu'elle n'est pas suffisamment acquise par un grand nombre de jeunes.

Dans une dictée administrée en 1982 à des élèves de première année de l'école secondaire, Roberge[3] a relevé une faute d'orthographe tous les huit mots chez les filles et tous les six mots chez les garçons. En 1984, Ouellet[4] observe le même taux d'erreur - une faute par six mots - dans une rédaction libre en deuxième année du secondaire, confirmant ainsi les observations de Bureau tirées d'un corpus de 1975[5].

---

2. La proportion de 30 % a été mentionnée. On semble faire allusion alors au nombre de jeunes quittant l'école secondaire sans diplôme; leur proportion serait de cet ordre.

3. Albert Roberge, **Étude comparative sur l'orthographe d'élèves québécois,** Québec, Conseil de la langue française, "Notes et documents", nº 41, 1984, 91 p.

4. Lise Ouellet, **Rapport détaillé concernant les résultats à l'épreuve de fin de cycle de français langue maternelle au premier cycle du secondaire. Mai 1984. Compréhension et production écrites,** Québec, (ministère de l'Éducation), Direction générale de l'évaluation, 1985, 180 p. + annexes.

5. Conrad Bureau, **Le français écrit au secondaire. Une enquête et ses implications pédagogiques,** Québec, Éditeur officiel, "Documentation du Conseil de la langue française", nº 19, 1985, 136 p.

Pour ne pas multiplier les échecs et parce qu'ils se sentent submergés, les professeurs de français de l'école secondaire et du collège se croient obligés de réviser à la baisse les exigences en français écrit.

L'étude citée de Ouellet donne aussi à penser que les habiletés de lecture ne sont pas encore assez développées au premier cycle de l'école secondaire, notamment en ce qui concerne la compréhension "implicite" et raisonnée de textes.

Au collège, l'ensemble des professeurs se plaignent de la qualité du français de la moyenne des élèves. Les habiletés qui ne sont pas suffisamment développées sont celles qui concernent non seulement la production écrite mais aussi la production orale et la compréhension de l'écrit. L'esprit de synthèse laisse à désirer comme la capacité de structurer le discours. On croit constater que plusieurs élèves ont de la difficulté à suivre l'enseignement à cause d'un manque de vocabulaire et la mauvaise compréhension des questions d'examen cause parfois des échecs. Par ailleurs, plusieurs collèges ont introduit des mesures de rattrapage dont un cours de français correctif pour combler les lacunes que présentent encore les élèves issus de l'école secondaire.

À l'université, des critiques semblables se font entendre : on déplore la piètre qualité du français écrit des étudiants, même de ceux qui ont été sélectionnés. Plusieurs universités ont introduit des mesures de contrôle et de rattrapage linguistiques pour les étudiants, diplômés de cégep, qui ne possèdent même pas les habiletés de base attendues à ce niveau en matière d'orthographe et de structuration de phrase. Ainsi, dans un cas, un cours de rédaction technique relié à la spécialité enseignée a dû être transformé en un cours de rédaction de base.

Au sujet de la culture générale, on constate que l'école ne transmet pas aux jeunes les éléments d'information leur permettant de se situer d'une manière éclairée par rapport à la langue française. Il s'agit notamment d'éléments d'histoire, de civilisation, de démographie et de sociolinguistique touchant le Québec, le Canada et la francophonie.

Du côté des entreprises, l'appréciation de la réponse aux besoins langagiers est difficile à faire faute de données précises. Elle semble aussi varier d'une entreprise à l'autre.

En effet, certaines entreprises ne semblent pas avoir d'attentes spécifiques en matière de qualité du français. D'autres en ont mais trouvent des candidats ayant la compétence requise (au niveau des tâches de secrétariat principalement) en ajustant au besoin l'échelle salariale. D'autres employeurs encore, qui semblent plus nombreux, sont insatisfaits du niveau de compétence linguistique de leur personnel déjà en place ou des nouveaux candidats se présentant à l'embauche.

Les lacunes déplorées dans ce cas concernent les habiletés de base en communication et plus particulièrement la compréhension de textes et la rédaction technique où on observe souvent des faiblesses sur le plan de la structuration du discours, du développement logique et de la justesse et la concision de l'expression. Plusieurs entreprises se trouvent obligées d'organiser ou de défrayer des cours de français, langue maternelle, d'un niveau souvent élémentaire à l'intention de leur personnel.

À partir des indications fournies tant par les entreprises que par les milieux scolaires, on peut donc conclure qu'un assez grand nombre de jeunes n'acquièrent pas, lors des études primaires et secondaires, la maîtrise de base de la langue maternelle dont chaque citoyen devrait être muni.

1.2.3. La poursuite du développement des habiletés

Dans les universités et dans les milieux de travail, on considère souvent que le niveau des habiletés langagières n'est pas assez développé chez les étudiants et chez les professionnels. On s'attend à ce que le développement de la compétence linguistique se poursuive parallèlement à la formation dans la spécialité, de sorte que le professionnel soit en mesure de lire rapidement des textes et de produire, oralement et par écrit, des synthèses et des rapports clairs portant sur des sujets de plus en plus complexes. Ces attentes ne semblent pas toujours satisfaites à l'heure actuelle.

1.3. LE RÔLE DE L'ÉCOLE

Face à ces constatations, il convient de définir clairement et d'une manière réaliste quel doit être le rôle de l'école dans la satisfaction des besoins langagiers identifiés. L'école, en effet, n'est

qu'un des agents de formation de la société à côté de la cellule familiale, des divers groupes sociaux auxquels l'enfant participe, des médias, des milieux de travail, etc. Elle ne saurait les remplacer ni réussir l'impossible.

Ainsi, on doit tenir compte du fait que les habiletés langagières continuent à se développer durant la vie. Il est donc irréaliste de penser que l'école puisse amener les élèves jusqu'au bout de ce développement. Les entreprises reconnaissent d'ailleurs qu'une partie de la formation linguistique, comme une partie de la formation professionnelle, doit nécessairement se faire en milieu de travail.

Cependant, l'école est la seule institution qui ait reçu explicitement la mission d'assurer la formation en langue maternelle. L'enseignement de la lecture et de l'écriture - ainsi que du calcul - demeure le rôle premier de l'école. C'est pourquoi le comité croit qu'une des responsabilités premières de l'école doit être de fournir à tous la formation de base nécessaire pour répondre aux besoins communs en français. Compte tenu du fait que plusieurs jeunes terminent leurs études à la fin du cours secondaire, cette formation doit être donnée à l'école primaire et secondaire.

Le comité croit que l'acquisition par tous de la formation de base constitue l'un des objectifs fondamentaux de la démocratisation de l'enseignement. En effet, l'analyse des besoins donne à penser que l'insertion sociale et le statut de citoyen à part entière dans notre société passent par la maîtrise de la langue orale et écrite. La démocratisation de l'enseignement exige aussi que l'école publique fournisse à chaque élève, indépendamment de son milieu social, l'occasion de pousser le plus loin possible, selon sa capacité, les habiletés langagières constitutives de la formation de base du français.

Rappelons que le développement des habiletés langagières dépend aussi de la maturation de l'individu et de ses acquisitions de connaissances dans d'autres matières. Le collège et l'université ont donc une part de responsabilité à assumer en vue d'assurer l'enrichissement et le perfectionnement de ces habiletés, parallèlement à l'enseignement des autres matières.

1.4. CONCLUSION

Les réflexions du comité font clairement ressortir la nécessité, à la fois individuelle et collective, économique et culturelle, de la maîtrise des habiletés langagières en français.

À partir de ses perceptions, le comité conclut que le système d'enseignement ne remplit pas suffisamment son rôle consistant à répondre à ces besoins langagiers. C'est pourquoi il paraît nécessaire d'affirmer un premier principe directeur selon lequel le rôle de l'enseignement du français doit être d'assurer à tous les habiletés langagières requises pour répondre à des besoins personnels et sociaux.

Il découle de ce principe directeur deux conséquences importantes. Premièrement, un consensus est à établir dans la société et dans les milieux d'enseignement pour affirmer qu'un des rôles majeurs du système d'enseignement consiste à assurer à tous une formation de base en français à la fin du cours secondaire et à veiller au développement continu des habiletés langagières des élèves selon leurs capacités et selon le niveau et l'orientation de leur scolarisation.

Deuxièmement, l'école doit prendre les mesures nécessaires pour jouer efficacement ce rôle, notamment en assurant la cohérence entre les besoins langagiers, les objectifs des cours, l'enseignement, les moyens pédagogiques et l'évaluation des apprentissages.

C'est dans cette optique que se situent les principes qui suivent.

2. IL EST NÉCESSAIRE DE VALORISER LA MAÎTRISE DE LA LANGUE EN TANT QUE FACTEUR DE DÉVELOPPEMENT PERSONNEL ET DE PROMOTION SOCIO-ÉCONOMIQUE.

La motivation constitue un facteur capital dans tout apprentissage. Il en est ainsi dans le cas de l'apprentissage et du perfectionnement de la langue maternelle à l'école. Outre la stimulation proprement scolaire, les sociétés fournissent généralement une forme de valorisation de la langue qui sert de toile de fond à la motivation pour l'apprentissage. Or, si les lacunes des écoliers en français font facilement la manchette, on semble accorder moins d'importance à la sensibilisation des jeunes face à la nécessité de maîtriser le français. En effet, dans le Québec d'aujourd'hui, les besoins dans ce domaine ne sont pas toujours mis en évidence par les différents agents sociaux.

Il en résulte, chez les élèves et chez les enseignants, une méconnaissance de l'utilité du français qui ne peut qu'exercer un effet défavorable sur la motivation et, partant, sur les apprentissages. Pour permettre à l'école de jouer son rôle à l'égard de l'enseignement du français, il est donc nécessaire de valoriser la maîtrise de la langue.

2.1. LE DÉVELOPPEMENT PERSONNEL

L'école véhicule sans doute, d'une manière générale, quoique le plus souvent diffuse, l'importance de la langue pour le développement personnel et culturel de la personne. Les parents et les élèves y souscrivent en principe. Cependant, les besoins langagiers reliés à ce développement de l'individu ainsi qu'à son fonctionnement social ne sont pas souvent explicités, de sorte que l'intérêt d'acquérir les habiletés langagières n'est pas toujours justement perçu ni par les élèves, ni par les enseignants.

On assiste en outre à une certaine dévalorisation du français par rapport à l'anglais dans l'ensemble de la société, surtout dans le domaine de la culture populaire (chanson, cinéma, télévision, etc.), de la modernité et des techniques de pointe. C'est ainsi que les jeunes ne sont pas toujours convaincus de l'importance socioculturelle du français.

2.2. LA PROMOTION SOCIO-ÉCONOMIQUE

2.2.1. La perception de la valeur socio-économique du français

Les besoins touchant l'insertion et la promotion en milieu de travail sont mal connus du public et même des milieux d'enseignement. Le personnel enseignant, tant à l'université qu'au collège et à l'école secondaire - comme une grande partie du public en général - n'est guère conscient de l'importance de la composante linguistique des diverses tâches de travail, ni des conséquences à cet égard de la francisation et de la promotion des cadres francophones intervenues dans le milieu économique.

Il n'est pas surprenant alors que les élèves ne perçoivent pas la valeur économique que le français a acquise au Québec. Les orienteurs valorisent surtout les sciences et les mathématiques en tant que leviers socio-économiques, laissant dans l'ombre le rôle de la langue. Les élèves ont ainsi l'impression que le français constitue une spécialité d'importance secondaire dont ils n'auront pas, pour la plupart, à se préoccuper dans leur vie professionnelle.

Rappelons que la perception "futuriste" des possibilités de l'informatique est répandue parmi les élèves et les enseignants de tous les niveaux, ce qui vient accroître le doute qui existe dans le milieu de l'enseignement au sujet de l'utilité économique du français pour l'avenir.

2.2.2. Les raisons de la perception incomplète de la valeur socio-économique du français

L'école elle-même est en partie responsable de la perception incomplète de la valeur socio-économique du français. Elle a un rôle à jouer à l'égard de la valorisation des apprentissages qui consiste, comme on le verra plus loin, à diffuser l'information pertinente auprès des jeunes et à refléter, dans son fonctionnement interne, les attentes de la société.

Une part de responsabilité revient aussi aux milieux de travail et des affaires. Les entreprises ont contribué, dans le passé, à l'image de l'inutilité économique du français et les changements importants intervenus depuis quelques années ne sont pas toujours assez perceptibles au public.

En outre, bien qu'elles se plaignent souvent de la qualité de l'enseignement du français, les entreprises ont beaucoup de difficulté à préciser leurs attentes quant aux habiletés langagières requises et ne les expriment pas publiquement. Ainsi, même quand elles sont peu satisfaites de la compétence langagière de leur personnel - ce qui arrive à tous les niveaux d'emploi -, la plupart des entreprises n'inscrivent pas d'exigences touchant le français dans leurs offres d'emploi et ne font pas de la maîtrise du français un critère d'embauche. Cette apparente contradiction n'est guère de nature à effacer la traditionnelle réserve du monde de l'enseignement vis-à-vis des opinions exprimées dans le monde des affaires.

2.3. CONCLUSION

La valorisation générale du français dans la société québécoise n'est pas suffisante à l'heure actuelle pour permettre à l'école de jouer entièrement son rôle dans l'enseignement du français. Comme la valorisation sociale influe sur les attitudes et sur la motivation à l'égard des apprentissages, il est nécessaire d'agir à ce niveau, si on veut redresser la situation.

La mise en valeur nécessaire passe par la diffusion des besoins touchant les diverses habiletés langagières. Celles qui concernent le développement personnel ne sont pas toujours assez explicitées et celles qui se rattachent aux besoins d'ordre socio-économique sont trop peu connues.

2.4. SUGGESTIONS DE MISE EN OEUVRE

- Rechercher un consensus entre les divers partenaires sociaux (le public, le gouvernement, les milieux de l'éducation, les employeurs, les syndicats,...) au sujet de l'importance primordiale de l'enseignement du français et de la valeur économique du français dans le Québec d'aujourd'hui.

- Entreprendre une campagne de valorisation de la maîtrise du français écrit et parlé comme levier économique pour l'individu et pour l'entreprise en reliant le français à l'idée d'excellence sur les plans scolaire et professionnel de même qu'au développement des domaines de pointe et des disciplines traditionnelles.

- Susciter des prises de position plus manifestes en faveur de la qualité du français parmi les groupes influents de la société, dont le milieu des affaires.

- Inciter les entreprises à préciser leurs exigences en matière de français dans les offres d'emploi.

- Prendre des mesures pour informer les enseignants et le système scolaire en général de l'importance du français dans la société québécoise.

3. LA MAÎTRISE DU FRANÇAIS DOIT ÊTRE VALORISÉE À L'INTÉRIEUR DU CADRE SCOLAIRE LUI-MÊME.

L'action de l'école dans la valorisation du français comme matière d'enseignement comporte trois volets. Premièrement, le système scolaire a un rôle à jouer auprès des jeunes dans la diffusion des attentes et des besoins individuels et sociaux en matière de français. Or, on a pu constater dans les lignes précédentes que l'école semble avoir une perception incomplète de ces besoins; dans ces conditions, elle n'est donc guère en mesure de jouer pleinement son rôle à ce chapitre.

Deuxièmement, dans son fonctionnement interne, le système scolaire doit mettre en évidence les besoins langagiers nécessaires pour les études mêmes. On note cependant que l'importance accordée à la maîtrise de la langue écrite et orale n'est pas assez manifeste pour que cette maîtrise apparaisse aux yeux de tous comme réellement nécessaire. Un certain nombre de jeunes reçoivent effectivement des notes de passage, même en français, et obtiennent leur diplôme de fin d'études sans avoir acquis l'orthographe élémentaire, sans être capables d'exposer une idée de façon claire et cohérente et sans posséder un vocabulaire suffisamment développé pour entreprendre sans difficulté des études à un niveau supérieur.

Un certain nombre d'observations peuvent être faites au sujet de la place du français dans l'enseignement, des exigences d'entrée et de sortie, de l'évaluation et des contrôles, du temps alloué à l'enseignement du français, des pratiques pédagogiques en français et dans les autres matières, etc. Ces observations permettent de conclure à l'existence de certaines contradictions à l'intérieur du système d'enseignement qui empêchent de valoriser pleinement le français comme outil de réussite dans le milieu même où les besoins langagiers devraient être les plus évidents.

Troisièmement, la valorisation d'une langue est reliée en grande partie à la valeur attribuée à la culture et à la civilisation que cette langue véhicule. Il est évident aux yeux du comité que l'appréciation de la valeur de la culture et de la civilisation d'expression française doit être fondée sur des connaissances fondamentales dans ces domaines. Or, il est permis de penser que l'école ne transmet pas à un degré suffisant de telles connaissances, négligeant de ce fait une partie essentielle de la valorisation du français dans le cadre scolaire.

Il y a là des hypothèques qui doivent être levées afin de valoriser la maîtrise du français auprès des jeunes et d'augmenter la motivation à l'intérieur du système scolaire pour l'enseignement et l'apprentissge du français.

3.1. LA PLACE DU FRANÇAIS DANS L'ENSEIGNEMENT

Il faut reconnaître que le français occupe une place importante dans les grilles horaires. Durant les six années du cours primaire, on prévoit sept heures de français dans un horaire de 23,5 heures par semaine et, en réalité, on dépasse ce temps officiellement prévu. On accorde ainsi environ un tiers du temps au français, alors que les mathématiques occupent environ 25 % du temps.

Durant chacune des cinq années du cours secondaire, le français compte pour six "crédits" (un "crédit" équivalant à 25 heures/année) sur un total qui varie entre 32 et 36 "crédits", soit de 17 % à 18 % du temps d'étude.

Au collège, le français est, avec la philosophie et l'éducation physique, l'une des trois matières obligatoires : tous les élèves ont à suivre un minimum de quatre cours de français de 45 heures chacun.

Cela dit, on observe que, parallèlement à l'accroissement des besoins que le comité a cru constater, le temps alloué à l'enseignement du français a diminué considérablement - en théorie et en pratique - depuis la fin des années 50[6]. La place relative du français dans l'ensemble des matières a également diminué à l'école primaire et secondaire.

Il est évident que la place qu'une matière occupe sur la grille horaire témoigne de l'importance qu'on lui accorde. La diminution du temps alloué au français ne contribue guère à la valorisation de cette matière dans le cadre scolaire.

---

6. Voir le principe V et l'annexe pour plus de détails.

3.2. LES EXIGENCES D'ENTRÉE

Les établissements d'enseignement publics sont rarement des exigences d'entrée en français. L'école primaire et secondaire doit recevoir tout enfant ayant atteint l'âge stipulé. Ainsi, à l'âge de 13 ans, l'élève ne peut plus fréquenter l'école primaire mais doit, pour compléter sa scolarité obligatoire, passer à l'école secondaire, qu'il ait ou non atteint les objectifs d'apprentissage du français de l'école primaire.

D'une manière générale, les cégeps et les universités n'ont pas non plus d'exigences précises d'entrée en français. Pour être admis à un programme d'études contingenté, il s'agit habituellement d'avoir obtenu la meilleure note possible au niveau d'études précédent mais on n'exige pas, même en lettres, de cours d'option ou de cours plus avancé en français. Il est vrai qu'au moins une université québécoise francophone a introduit des exigences en français pour certaines spécialisations mais, jusqu'ici, cette initiative fait plutôt figure d'exception à la règle.

3.3. L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES ET LA PROMOTION

L'évaluation des apprentissages selon les nouveaux programmes de français de l'école primaire et secondaire s'oriente surtout dans une perspective formative et descriptive. De son côté, l'évaluation sommative, qui sert à la sanction des études, est fondée sur des seuils minimaux de réussite qui paraissent trop imprécis et trop bas. C'est ce qui explique, en partie, l'observation selon laquelle on promeut des élèves d'année en année sans qu'ils aient toujours atteint les objectifs d'apprentissage.

Le bulletin de fin d'études secondaires comporte deux notes en français, l'une en expression, l'autre en compréhension. La note en expression porte sur l'écrit et sur l'oral. Comme c'est le professeur qui, dans sa classe, définit les sujets d'examen et applique les critères d'évaluation, on ne sait pas quelle est l'importance relative accordée à chacun des aspects de la matière, ni quelles sont les exigences de passage. Il n'est donc pas certain qu'à la fin des études, l'élève ait véritablement à subir un examen portant sur l'expression écrite ou qu'il soit nécessaire de réussir un tel examen pour obtenir une note de passage en expression française.

La note en compréhension est donnée à la suite d'un examen du ministère de l'Éducation. Or, cet examen ne porte que sur la compréhension littérale d'un texte et, dans l'évaluation des réponses écrites des élèves, on ne tient pas compte de la qualité de la langue employée. Selon certains professeurs, les élèves de première année du secondaire pourraient réussir cet examen après quelques semaines de préparation. De plus, le ministère ajuste les résultats pour qu'ils correspondent à un taux de réussite considéré comme normal.

En l'absence de critères d'admission et de critères clairement établis à la sortie, il est compréhensible que l'école secondaire ait du mal à définir des exigences de passage d'une année à l'autre et de maintenir une évaluation sommative rigoureuse.

Au niveau collégial, il n'existe pas d'examen provincial. L'évaluation à ce niveau est individuelle de la même manière que l'évaluation de l'expression au secondaire. Chaque professeur évalue les apprentissages selon des critères personnels fixés en fonction de l'orientation de son enseignement. À ce niveau d'études, on considère habituellement que l'acquisition des faits de langue doit être en principe terminée depuis l'école secondaire et l'accent est donc mis sur le contenu littéraire des cours plutôt que sur l'apprentissage du français. L'introduction d'un nouveau programme d'études en français au collégial semble avoir apporté jusqu'ici peu de modifications à cet égard. Nous y reviendrons.

Au collège et à l'université, la qualité du français écrit ne constitue que rarement un critère d'évaluation des travaux.

3.4. LES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES

Certaines situations contradictoires existent aussi dans les pratiques pédagogiques, surtout à l'école secondaire et au niveau collégial. Par exemple, les professeurs sont conscients des lacunes des élèves, notamment en français écrit. Cependant, d'après les renseignements recueillis, ils demandent très peu de travaux écrits ce qui, bien entendu, ne permet guère aux élèves d'exercer ces habiletés. Au contraire, devant les difficultés des élèves, les professeurs réduisent leurs exigences. Ceux qui les maintiennent malgré tout se sentent isolés et finissent par se démotiver. Il en résulte que les élèves ne sont pas souvent confrontés à des exigences touchant la production écrite et la qualité de la langue. Nous y reviendrons sous le principe 5.

Dans les autres matières que le français, les professeurs ne s'occupent habituellement pas de la qualité du français des élèves. Ils considèrent que ce n'est pas là leur rôle, que l'enseignement de leur matière réclame tout le temps disponible et que, de toute manière, ils n'ont pas la formation voulue et ne disposent pas des outils pédagogiques nécessaires pour corriger le français. Pour les exercices et le contrôle des apprentissages, ils ont largement recours aux questions à choix multiples ou à des formules nécessitant un strict minimum d'écriture. Habituellement, les fautes de français ne sont pas comptabilisées; souvent, elles ne sont même pas signalées. D'ailleurs, ces pratiques ont d'ailleurs cours même dans les classes de français.

3.5 LA VALORISATION CULTURELLE DE LA LANGUE

Les besoins en matière de culture générale touchant la langue et la civilisation françaises au Québec, au Canada et dans le monde ont été développés sous le premier principe directeur. Le comité ne s'est pas attardé à l'enseignement dispensé à l'école et au collège pour examiner les contenus sous cet angle.

Il semble cependant que les connaissances acquises à l'école dans les domaines de l'histoire, de la géographie et de la civilisation française en Amérique du Nord et dans le monde comportent de graves lacunes. D'après un sondage maison effectué dans un cégep, beaucoup d'élèves ont une perception erronée de certaines données fondamentales touchant le fait français ici et ailleurs, sous-estimant largement l'importance des peuples francophones.

Le comité croit que de meilleures connaissances dans les matières mentionnées sont nécessaires pour permettre aux jeunes d'apprécier la valeur de l'héritage culturel d'expression française et pour développer leur motivation pour l'apprentissage de la langue. Comme il s'agit en grande partie de domaines de connaissances inscrits au programme de l'école primaire et secondaire (géographie, histoire), il semble naturel que l'école assume une responsabilité particulière à cet égard.

Toutefois, même si les indications sont parfois contradictoires, beaucoup d'élèves du niveau secondaire et collégial font preuve de motivation pour l'apprentissage du français. Ils se disent désireux de maîtriser la langue maternelle et ils critiquent sévèrement l'enseignement reçu lorsqu'ils le considèrent insuffisant. La démotivation face aux cours de français viendrait en grande partie du fait qu'ils se considèrent mal informés sur les objectifs poursuivis et sur la pertinence de ces objectifs par rapport à leurs besoins.

3.6. CONCLUSION

Un ensemble de facteurs concourent ainsi à jeter un doute sur la valeur et l'utilité réelles de la langue française, même dans le cadre scolaire. Il en résulte une motivation insuffisante, un climat souvent défavorable à l'enseignement et à l'apprentissage du français. Plusieurs jeunes ne se rendent compte de l'importance des besoins langagiers qu'une fois leurs études terminées.

Les mesures suggérées ci-dessous pourraient contribuer à revaloriser la maîtrise du français à l'intérieur même du système scolaire.

3.7. SUGGESTIONS DE MISE EN OEUVRE

- Faire connaître aux élèves les attentes et les besoins identifiés en matière de langue de sorte qu'ils perçoivent mieux l'utilité du français pour eux-mêmes.

- Encourager l'adoption et l'application effective de politiques institutionnelles concernant le français dans les écoles, les collèges et les universités.

- Inclure dans les politiques institutionnelles de français une responsabilité de l'ensemble des enseignants pour la qualité de la communication : clarté du message, organisation du discours, stylistique, syntaxe et orthographe.

- Envisager de refuser les travaux qui ne respectent pas les normes minimales de qualité de la langue, notamment au collège et à l'université.

- Faire connaître aux élèves les exigences et les politiques en matière de français établies aux divers niveaux d'enseignement (voir le principe 6.).

- Faire connaître aux élèves, au début de chaque année scolaire, les buts de leur cours de français dans le cadre du programme, les objectifs spécifiques et le contenu du cours, les activités d'enseignement et d'apprentissage et les modes d'évaluation.

- Prendre des mesures pour rendre les élèves conscients des dimensions historique, géographique, culturelle et démographique du fait français au Québec, au Canada et ailleurs dans le monde.

4. L'EFFICACITÉ DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS NÉCESSITE UN PLAN GLOBAL DE FORMATION, COHÉRENT ET APPROPRIÉ AUX BESOINS, DEPUIS L'ÉCOLE PRIMAIRE JUSQU'À LA FIN DES ÉTUDES COLLÉGIALES.

Pour être efficace, l'enseignement du français doit procéder d'un plan global et cohérent. Cela signifie que ce plan doit tenir compte de l'apport de tous les niveaux d'enseignement et de l'ensemble des matières en vue de combler les besoins de l'ensemble des élèves. La cohérence exige que les apprentissages du français - dans les classes de français et dans les autres matières - s'enchaînent et se complètent d'une année à l'autre et d'un niveau à l'autre de la manière la plus rigoureuse possible en regard des objectifs terminaux.

Dans cette optique, il semble nécessaire de faire entrer en ligne de compte l'enseignement collégial qui a un rôle précis à jouer dans le développement des habiletés langagières, comme nous l'avons vu précédemment. L'inclusion du niveau collégial dans ce plan d'ensemble ne diminue en rien la nécessité d'assurer la formation de base du français dès l'école secondaire.

Un autre aspect de la notion de cohérence est qu'une certaine uniformité doit exister non seulement dans les contenus des cours d'un établissement scolaire à l'autre mais aussi dans l'évaluation des apprentissages. Cet aspect sera développé davantage sous le principe 6.

En outre, le plan d'enseignement du français doit être approprié aux besoins, quant à ses objectifs et quant à ses contenus de formation. En ce qui a trait à l'école primaire et secondaire, les nouveaux programmes de français semblent répondre d'une manière générale à cette exigence. Le comité y a décelé néanmoins certaines lacunes au chapitre des contenus linguistiques et de l'échelonnement des apprentissages. Il semble exister aussi un décalage entre les méthodes d'enseignement préconisées pour atteindre les objectifs et les instruments pédagogiques et le temps disponibles.

Au niveau collégial, les nouveaux programmes s'inscrivent d'une manière très générale à la suite des programmes de l'école obligatoire. Cependant, leur degré d'implantation et d'application est incertain. De plus, l'autonomie de chaque collège ainsi que la liberté académique qui existe à ce niveau rendent difficile l'appréciation de la pertinence de l'enseignement par rapport aux besoins identifiés. Dans la réalité, selon les informations reçues, la cohérence avec le cours secondaire, la prise en compte des besoins langagiers des élèves et la contribution au développement des habiletés langagières sont particulièrement problématiques.

L'enseignement des autres matières peut fournir une contribution utile à l'enseignement du français mais le cloisonnement des matières dresse des obstacles matériels et psychologiques qui nuisent à l'élaboration d'un plan global d'enseignement du français.

4.1. LES PROGRAMMES DE FRANÇAIS

4.1.1. Les nouveaux programmes aux niveaux primaire et secondaire

Les critiques du programme-cadre de 1969 ont amené le ministère de l'Éducation à élaborer de nouveaux programmes de français à l'école primaire et secondaire qui ont été introduits progressivement à partir de 1979. Actuellement, ces programmes sont en principe implantés à tous les niveaux de l'école primaire et secondaire sauf à la dernière année du cours secondaire.

Les nouveaux programmes sont centrés sur la communication orale et écrite qui doit être efficace et adaptée à la situation. Le principal objectif est de rendre les élèves "habiles" à communiquer oralement, à lire et à écrire. L'acquisition de connaissances linguistiques est subordonnée à cet objectif. La maîtrise du code entre en ligne de compte dans la mesure où elle permet aux élèves de mieux développer leur compréhension et leur "production" de messages oraux et de textes écrits diversifiés.

La démarche pédagogique mise en valeur dans les nouveaux programmes est axée sur la pratique par les élèves de communications orales et écrites. Ces communications doivent être "signifiantes", c'est-à-dire qu'elles doivent procéder d'une intention de l'élève de communiquer, comporter un contenu qui lui est familier et s'adresser à un destinataire réel ou perçu comme tel.

Il existe une cohérence entre le programme du primaire et celui du secondaire fondée sur la similitude de l'orientation pédagogique et l'enchaînement général des contenus. Les objectifs terminaux quant à l'écrit sont formulés dans cet esprit : l'école primaire vise à faire de l'élève un "bon lecteur" et un "scripteur moyen" et l'école secondaire doit l'amener à devenir un "bon scripteur" et un "lecteur averti".

Ces nouveaux programmes sont d'implantation récente et il est trop tôt pour en évaluer les effets. Quant à leurs objectifs et leur orientation, ils semblent toutefois concorder avec les besoins identifiés. En effet, dans tous les cas où il a été possible de préciser les besoins, ceux-ci concernent les habiletés langagières plus que les connaissances théoriques de la langue.

Cela dit, certains aspects des nouveaux programmes soulèvent des interrogations, la première touchant précisément la place et le mode d'apprentissage du code linguistique. Ne fractionne-t-on pas trop les habiletés à développer selon les types de discours et les situations de communication? N'y a-t-il pas danger que le contenu linguistique soit noyé dans les objectifs de communication ou que des éléments linguistiques communs à tous les discours de niveau correct soient relégués au second plan? En somme, permet-on réellement aux élèves de systématiser l'apprentissage de l'orthographe grammaticale et lexicale ainsi que la syntaxe afin qu'ils puissent devenir de bons scripteurs?

Les enseignants rapportent par ailleurs que les élèves du second cycle du cours secondaire et du niveau collégial connaissent le plus souvent les règles de la grammaire. Ils savent les réciter mais ne réussissent pas à les appliquer dans leurs textes. Cependant, il est difficile de déterminer si ces élèves ont suivi le nouveau ou l'ancien programme de français.

Il est possible que ce qui manque soit un dosage plus équilibré de l'apprentissage structuré des éléments du code (orthographe, grammaire, vocabulaire), d'une part, et des pratiques langagières (rédactions, exposés, lectures), d'autre part. Peut-être y aurait-il lieu de mieux assurer surtout l'intégration de ces deux composantes de l'apprentissage de la langue. On croit constater en effet l'existence d'un lien entre la maîtrise de l'orthographe et de la grammaire et la capacité de structurer les phrases et le discours. Ainsi, au collégial, quand les élèves améliorent leur orthographe, on peut observer parallèlement que la structure des phrases et du texte s'améliore. Au secondaire aussi, une meilleure connaissance du code semble amener une meilleure structuration du discours et, à l'inverse, on note que, lorsque les élèves ont préparé d'avance un plan d'exposé, la qualité de la langue écrite s'améliore.

En second lieu, les nouveaux programmes, du moins celui du primaire, ne sont pas toujours suffisamment précis quant aux objectifs visés et quant au moment privilégié des apprentissages. Il en résulte une incertitude au sujet de la responsabilité des professeurs de chaque année. Ainsi, en recevant un groupe d'élèves, le professeur ne sait pas toujours quels apprentissages il peut considérer comme étant acquis.

La troisième critique que l'on peut formuler à l'égard des nouveaux programmes de français concerne l'approche pédagogique préconisée en regard du cadre matériel de l'enseignement. En effet, l'accent mis sur la pratique de la communication dans des situations signifiantes suppose que l'enseignant dispose d'un matériel pédagogique adéquat et du temps nécessaire.

Durant la période d'implantation de ces programmes, qui se poursuit encore au second cycle du secondaire, ce matériel pédagogique n'a pas toujours été disponible et le soutien fourni par les conseillers pédagogiques, souvent très apprécié par les professeurs, n'a pas été suffisant. Or, même aux niveaux où le programme est maintenant implanté, ces outils pédagogiques ne sont pas toujours suffisants et adéquats, ce qui alourdit la tâche de l'enseignant et l'oblige à avoir recours à un matériel pédagogique maison dont la qualité laisse parfois à désirer.

Parmi les outils pédagogiques nécessaires, mais pas toujours disponibles, il convient de mentionner aussi les outils d'évaluation de l'atteinte des objectifs. Nous y reviendrons à l'occasion du principe 7.

Des remarques de même ordre peuvent être formulées au sujet du temps disponible pour l'enseignement. Il est contradictoire qu'en même temps qu'on introduit des programmes et une pédagogie centrés sur la pratique de la communication, ce qui suppose que chaque élève ait souvent l'occasion de s'exprimer, on ait réduit d'un tiers depuis les années 50 le temps prévu pour l'enseignement du français (voir l'annexe). Le fait qu'au niveau primaire les commissions scolaires et les enseignants accordent en réalité plus de temps au français que ce qui est prévu officiellement semble indiquer que le cadre tracé est effectivement trop étroit, compte tenu de la matière à enseigner. Nous y reviendrons sous le principe 5.

Les problèmes touchant les instruments pédagogiques et le temps disponible ne diminuent pas en soi la valeur des programmes. Seulement, si le cadre matériel en temps et en outils pédagogiques est trop restreint, le programme apparaît comme irréaliste.

4.1.2. Le programme au niveau collégial

Le nouveau programme de français au niveau collégial, en vigueur à partir de l'année scolaire 1985-1986, apporte, entre autres, les modifications qui suivent.

Les quatre cours de français que l'élève doit choisir forment désormais une "séquence", c'est-à-dire qu'ils se situent dans une suite logique. L'élève doit les suivre dans l'ordre prévu et son choix porte donc en réalité sur un bloc de quatre cours formant séquence.

Chaque collège détermine les séquences qu'il offre; il peut en offrir une seule ou plusieurs. Le collège bâtit lui-même les séquences qu'il offre à partir d'une banque de 13 cours dont l'intitulé et les objectifs généraux sont déterminés par le ministère. Ce faisant, le collège doit voir à ce que, d'une part, l'ensemble des cours d'une séquence soit compatible avec l'une ou l'autre des quatre grandes orientations fixées par le ministère et que, d'autre part, les trois objets d'enseignement suivants soient couverts : la langue, la littérature et la communication.

Sur le plan des principes, ce programmes semble répondre aux besoins identifiés dans la mesure où :

- en ce qui concerne la langue, on permet de pousser plus loin la connaissance du code linguistique et la réflexion sur les faits de langue;

- l'enseignement de la littérature permet l'enrichissement personnel et le développement de la personne tout en contribuant au niveau culturel de la société;

- dans le domaine de la communication, l'enseignement permet de poursuivre le développement des habiletés langagières acquises à l'école primaire et secondaire.

Dans la pratique cependant, l'orientation de l'enseignement demeure essentiellement littéraire et les départements de français refusent presque systématiquement de s'engager dans l'enseignement ou le perfectionnement de la langue sauf par le biais de la littérature. On qualifie de "cours de service" des cours de rédaction technique orientés vers les besoins professionnels des élèves en considérant que de tels cours ne devraient pas relever du département de français. Il en résulte en réalité un hiatus entre le cours secondaire et le cours collégial.

En outre, les départements ne semblent pas toujours se préoccuper du besoin de récupération ou de rattrapage en français de beaucoup de leurs élèves. Ils considèrent qu'ils n'ont pas à assumer les responsabilités de l'école secondaire et espèrent qu'il s'agit là d'un besoin temporaire.

Un autre fait contribue à l'impression d'un manque de cohérence dont le niveau collégial serait le principal responsable. À ce niveau, les objectifs des cours et les contenus sont formulés en termes très généraux. Ils peuvent en réalité varier considérablement d'un professeur à l'autre et d'un collège à l'autre. L'avènement des séquences constitue certainement une amélioration par rapport à l'état de choses antérieur. Cependant, comme c'est le cas aussi pour l'école primaire et secondaire, un programme ne change rien en soi, c'est son implantation et son application qui déterminent le changement.

Enfin, au niveau collégial, on prend souvent pour acquis que l'élève est capable d'effectuer d'une manière autonome une recherche documentaire relativement simple et d'en rendre compte dans un travail écrit structuré. L'acquisition ou le développement de ces habiletés revient cependant en partie au cours collégial lui-même mais ne semble pas faire l'objet, à ce niveau, d'un enseignement systématique.

4.2. LE CLOISONNEMENT DES MATIÈRES

À l'école primaire, l'instituteur ou l'institutrice assure l'enseignement de la plupart des matières, ce qui permet beaucoup de souplesse dans l'emploi du temps ainsi que des possiblités d'intégration des matières. L'enseignement du français peut alors trouver un prolongement naturel dans les autres matières.

À l'école secondaire et au collège, par contre, les élèves ont en principe des professeurs différents dans chaque matière. La principale responsabilité de ces professeurs est d'enseigner leur matière de spécialité. Les enseignants de ce niveau se regroupent d'une manière naturelle selon leur spécialité plutôt que d'après le niveau auquel ils enseignent. Au collège, ils sont regroupés formellement en départements. À ce niveau, la composition des groupes d'élèves varie en outre d'une matière à l'autre, ce qui rend pratiquement impossible la coopération interdisciplinaire.

Il en résulte un cloisonnement des matières qui est peut-être particulièrement dommageable pour le français. Les élèves, comme les enseignants, en arrivent facilement à considérer le français comme une spécialité parmi d'autres. L'incidence de la maîtrise du français sur les autres apprentissages n'est pas assez apparente, surtout lorsque la qualité du français n'est pas prise en considération par les autres professeurs. Et pourtant, l'enseignement des autres matières pourrait concourir d'une manière plus active et plus organisée au développement de la compréhension de textes, de l'organisation des idées et de la rédaction technique. En contrepartie, le développement de ces habiletés est de nature à améliorer les apprentissages dans ces matières.

4.3. CONCLUSION

C'est presque un truisme d'affirmer qu'une action a d'autant plus de chances d'être efficace qu'elle est fondée sur un plan global et cohérent. Or, on croit constater premièrement l'absence d'un plan d'ensemble explicite de l'enseignement du français. D'une part, le projet de formation ne précise pas assez clairement le rôle de l'école primaire ou de l'école secondaire et encore moins celui du collège. Quant à l'université, elle ne semble pas figurer dans ce projet d'ensemble. D'autre part, même si on affirme ça et là que les enseignants de toutes les matières ont une responsabilité à l'égard de la formation en français, la nature exacte de cette responsabilité n'est pas précisée dans le cadre d'un plan global.

Deuxièmement, quant aux objectifs et aux contenus des apprentissages, le plan de formation en français doit être approprié aux besoins identifiés. Or, le comité n'est pas convaincu que les programmes des niveaux primaire et secondaire répondent adéquatement à tous les besoins, notamment à ceux qui concernent la maîtrise du code linguistique. Dans le cas du collège, des doutes s'y ajoutent au sujet de la poursuite du développement des habiletés langagières.

4.4. SUGGESTIONS DE MISE EN OEUVRE

- Rechercher à l'intérieur du système d'éducation la concertation et la coordination nécessaires,

  . entre les responsables de l'enseignement obligatoire et ceux du niveau collégial,

  . entre les responsables de l'enseignement du français et ceux des autres matières,

  en vue de définir clairement le rôle pédagogique et social des divers niveaux d'enseignement quant à l'enseignement du français, et cela en fonction des besoins identifiés.

- Assurer une meilleure cohérence entre les programmes de français du secondaire et du collégial et mieux préciser les objectifs à ce dernier niveau.

- Établir les habiletés précises à développer en priorité à chacune des années ou à chacun des cycles des cours primaire et secondaire.

- Assurer la présence au niveau collégial d'objectifs précis concernant la poursuite du développement des habiletés langagières en tenant compte aussi des besoins d'ordre utilitaire des élèves.

- Accorder, à l'intérieur d'une pédagogie visant à développer les habiletés de communication, l'importance requise à l'acquisition structurée du code linguistique considéré comme correct sur le plan de l'orthographe, de la morphologie, de la syntaxe et du vocabulaire.

- Accorder une importance particulière au développement des habiletés liées à la recherche d'information et à la présentation orale et écrite de cette information dans une langue correcte et claire.

- Produire un document d'ensemble présentant la répartition des objectifs de l'enseignement du français depuis l'école primaire jusqu'à la fin des études collégiales.

- Inscrire parmi les objectifs des autres disciplines enseignées au collège - les cours obligatoires de philosophie, par exemple - le développement de la capacité de synthèse et la structuration du discours.

- Explorer les possibilités de jumelage de cours de français et de cours d'autres matières par la collaboration des professeurs intéressés.

5. IL EST NÉCESSAIRE D'ACCORDER PLUS D'IMPORTANCE QU'ACTUELLEMENT AU DÉVELOPPEMENT DES HABILETÉS DE PRODUCTION ÉCRITE.

Dans l'esprit de beaucoup d'observateurs, la capacité d'écrire clairement et correctement semble constituer le principal critère de la maîtrise de la langue maternelle. Or, c'est précisément à ce niveau que les critiques sont les plus sévères et les plus unanimes à l'égard de l'enseignement du français, langue maternelle.

Sans souscrire en tous points à cette manière de voir ni à toutes les critiques, le comité constate que l'écart entre les besoins et les attentes touchant la maîtrise de base du français, d'une part, et les réalisations du système scolaire, d'autre part, est particulièrement marqué dans le domaine de la production écrite. D'après les données disponibles et la perception des membres du comité, les besoins dans ce domaine sont réels et importants.

La principale raison de la faiblesse de ces jeunes qu'on voudrait voir "bons scripteurs" à la fin des études secondaires est le peu de pratique de l'écriture à l'école. Au niveau primaire, ce problème semble moins aigu qu'aux niveaux secondaire et collégial. L'enseignant du primaire n'a qu'une seule classe et peut ainsi consacrer plus d'attention à chacun des élèves. En outre, il dispose de plus de temps pour l'enseignement du français que le professeur du secondaire. Enfin, il peut aménager le temps d'enseignement de manière à dépasser le temps prévu pour le français dans la grille horaire.

Au secondaire ainsi qu'au collégial, le professeur n'a pas cette latitude et, selon les témoignages, la pratique de l'écriture est très aléatoire à ces niveaux. Certains professeurs font écrire les élèves souvent, d'autres moins souvent et certains presque jamais. Selon des témoignages d'élèves, ceux-ci n'ont à produire que quelques textes écrits par semestre dans l'ensemble des matières au secondaire. La situation serait semblable au niveau collégial selon un sondage maison effectué dans un cégep.

L'une des contradictions existant dans l'enseignement du français à l'heure actuelle réside dans le fait que l'on écrive si peu alors que les programmes de l'école primaire et secondaire - à un moindre degré au collégial - mettent l'accent sur la pratique de la communication écrite et orale.

L'analyse du comité à ce chapitre porte sur les raisons de cet état de choses en vue de dégager des avenues de solution.

5.1. L'ÉTAT DE L'ÉCRIT DES ÉLÈVES

Le comité croit que la faiblesse de l'écrit des élèves constitue en soi un facteur qui amène les professeurs à éviter de demander des travaux écrits. En première année du secondaire, Bureau[7] note une moyenne de 60 erreurs dans des textes dont on peut estimer la longueur moyenne à 300 mots, soit une erreur tous les cinq mots. Cette observation, tirée d'un corpus de 1975, se trouve appuyée par les données plus récentes de Ouellet[8] qui compte une erreur tous les six mots en deuxième année du secondaire. Cela signifie que le professeur d'un groupe de 30 élèves de première année du secondaire qui demanderait une production écrite de 50 mots (environ cinq lignes dactylographiées) doit s'attendre à devoir corriger 300 erreurs. S'il demande en même temps le même travail à ses trois autres classes, il se retrouvera avec 1 200 erreurs à corriger... pour un travail écrit de cinq lignes!

Répéter toutes les semaines une telle expérience, comme il devrait sans doute le faire, devient extrêmement pénible pour le professeur et démoralisant pour les élèves, jusqu'au moment où les résultats s'améliorent. Si les observations de Roberge[9] reflètent la réalité - les élèves de 1961 faisaient 10 fois moins de fautes d'orthographe que ceux de 1982 -, il est permis de croire que la tâche de correction était 10 fois moins lourde il y a un quart de siècle...

Il existe par ailleurs, comme nous l'avons mentionné auparavant, un certain lien entre la correction de l'écriture et la structuration de l'idée exprimée. On constate en effet qu'un nombre élevé d'erreurs

---

7. Voir la note 5.

8. Voir la note 4.

9. Voir la note 3.

d'orthographe d'usage et d'orthographe grammaticale est souvent accompagné d'une structuration incorrecte des phrases et d'une expression confuse des idées. Dans un texte plein d'erreurs, il devient alors difficile pour le professeur de proposer une réorganisation de l'expression. Il peut donc être tenté d'avoir recours à des exercices où une grande partie du discours est fournie, laissant seulement à l'élève le soin de remplir des espaces vides dans le texte.

De plus, pour devenir un acte d'apprentissage efficace, le travail de l'élève doit normalement faire l'objet d'un retour pédagogique, c'est-à-dire que le professeur doit fournir à l'élève les explications qui lui permettent d'améliorer sa performance à l'avenir. Or, devant l'ampleur de cette tâche, augmentée par la faiblesse de l'écrit des élèves, le temps disponible devient un goulot d'étranglement. Le professeur n'a pas le temps de faire les retours pédagogiques souhaités sur les erreurs des élèves.

Autrement dit, face aux lacunes de l'écrit des élèves, beaucoup de professeurs - de français et d'autres matières - réagissent en faisant écrire le moins possible. Cela, bien entendu, ne permet pas aux élèves d'améliorer leur français écrit ni, parfois, d'acquérir une langue orale correcte dans la mesure où la pratique de la langue orale et de l'écriture sont complémentaires.

5.2. LE FACTEUR TEMPS

Un autre facteur qui explique la faible pratique de l'écriture à l'école est le temps disponible. On peut en distinguer deux aspects, soit l'emploi du temps du professeur - la tâche hebdomadaire - et le nombre d'heures d'enseignement disponibles pour chaque groupe d'élèves.

5.2.1. La tâche

La charge de travail hebdomadaire du professeur de français au niveau secondaire comprend habituellement cinq périodes de 50 minutes de cours pour quatre groupes d'élèves, soit 20 périodes de 50 minutes ou 16 2/3 heures d'enseignement régulier du français. À cela s'ajoutent d'autres activités éducatives (récupération, encadrement, etc.) pour un total de 20 heures, puis sept heures de tâches diverses comme la surveillance. Ne sont pas comprises dans ce total de 27 heures la préparation des cours, la correction et l'évaluation, ni diverses autres activités nécessaires. Selon l'Association québécoise des professeurs de

de français, ces autres tâches amèneraient le professeur consciencieux à dépasser largement les 40 heures de travail par semaine, et cela en ne faisant écrire qu'un groupe d'élèves par cycle de six jours[10].

Cela dit, il y aurait peut-être moyen de faire écrire les élèves plus souvent, même dans le cadre de la tâche actuelle. Il arrive en effet que des élèves au secondaire écrivent davantage dans leur cours d'anglais que dans la classe de français alors que le professeur d'anglais est responsable, normalement, d'un nombre de groupes plus élevé. Il s'agirait peut-être de ne faire écrire qu'un groupe chaque semaine, de ne demander que de courts textes et de ne corriger chaque fois qu'un certain type d'erreurs, relatives à la matière enseignée à ce moment-là. L'utilisation de matériel de traitement de texte ou de techniques d'écriture collective et de correction de groupe pourrait aussi permettre d'exercer davantage les habiletés d'écriture et favoriser les retours nécessaires sur les textes écrits.

Quoi qu'il en soit, il ne semble pas réaliste, à l'heure actuelle, de vouloir diminuer la tâche globale des professeurs de français, ce qui aurait pour effet d'augmenter les dépenses de l'État. Par ailleurs, on ne dispose pas de données d'analyse permettant de quantifier la tâche de l'enseignant de français par rapport à celle des autres enseignants. Il serait peut-être possible cependant de réaménager la tâche pour permettre d'accorder plus de temps aux activités d'écriture.

5.2.2. Le temps d'apprentissage

Il semble difficile de réussir à donner toute la place souhaitée aux activités d'écriture à l'intérieur du temps alloué à l'enseignement du français. En effet, le professeur doit enseigner aussi la compréhension et l'expression orales, la lecture et des éléments de culture générale dont surtout la littérature. En outre, le développement des habiletés d'écriture exige des pratiques nombreuses et la production d'un ou deux courts textes par mois, avec correction sélective, semble insuffisante - même si, dans certains cas, ce serait déjà une amélioration par rapport à la situation actuelle.

---

10. Claude Simard et al. (réd.), Mémoire sur la condition enseignante, Québec, Association québécoise des professeurs de français, section de Québec, avril 1984 (mémoire présenté au Conseil supérieur de l'éducation).

Ce problème est relié en partie au temps consacré à l'enseignement du français. On peut observer en effet que, selon les grilles horaires proposées par le ministère de l'Éducation (autrefois par le Département de l'instruction publique), le temps alloué à l'enseignement du français a diminué considérablement depuis la fin des années 50 (voir en annexe l'étude ponctuelle à ce sujet). À l'école primaire (les six premières années d'école), cette diminution serait de 33,9 % et, à l'école secondaire (les cinq dernières années d'école), de 28,2 %, la diminution pour l'ensemble du cours primaire et secondaire se situant à 32,1 %. Même en faisant intervenir le dépassement du temps prévu qu'on peut constater au primaire[11], on observe une diminution de 23,6 %. Une telle baisse correspond, en temps réel, à tout le cours secondaire de français d'autrefois (de la 8e à la 11e années)!

Cela signifie qu'on considérait à l'époque que l'apprentissage du français requérait bien plus de temps qu'on y consacre aujourd'hui et pourtant l'enseignement portait alors, d'après les témoignages, presque exclusivement sur l'écrit. Il est donc permis de croire que le temps prévu actuellement est insuffisant. Cette perception semble confirmée, en ce qui regarde l'école primaire, par le fait que les commissions scolaires et les enseignants accordent en réalité plus de temps au français (entre 7,5 et 8,5 h par semaine)[12] que ce qui est proposé par le ministère (7h/sem.). Cela demeure cependant bien en deçà du temps qu'on consacrait au français autrefois (10,5 h/sem. en moyenne pendant les six premières années d'école.

L'aménagement du temps d'enseignement du français au niveau secondaire peut varier aujourd'hui d'une école à l'autre. Habituellement, il totalise 250 minutes par semaine en moyenne pour les élèves. On peut se demander si ce temps est suffisant pour répondre aux besoins d'apprentissage, surtout à la lumière de la diminution du temps intervenue à ce niveau aussi depuis un quart de siècle. Il est possible que le professeur puisse réaménager l'utilisation du temps disponible pour laisser plus de place à la production de textes écrits, mais ce serait alors probablement au détriment d'autres aspects importants comme la lecture et l'expression orale.

---

11. Conseil supérieur de l'éducation, Le sort des matières dites "secondaires" au primaire. Avis au ministre de l'Éducation, Québec, Conseil supérieur de l'éducation, juin 1982, 26 p.

12. Idem.

Le temps d'enseignement du français pour l'ensemble du cours primaire et secondaire apparaît au comité comme insuffisant pour permettre la formation de "bons scripteurs".

5.3. LE CLIMAT SCOLAIRE

Il existe dans les écoles un climat général défavorable à l'enseignement du français, notamment à l'enseignement de l'écriture. Les raisons de ce climat sont multiples. Le manque de valorisation dont il a été question antérieurement est un facteur qui joue dans ce sens et qui est relié au manque d'exigences à l'entrée au cégep et à la méconnaissance générale des attentes du marché du travail. On croit remarquer cependant des signes de revalorisation de l'écrit à la suite de l'annonce de l'introduction par le ministère d'une examen national de production écrite.

Un autre facteur réside en une forme de démission de plusieurs professeurs de français devant les difficultés, démission qui est sensible surtout au niveau secondaire. Devant l'ampleur du travail à effectuer pour amener les élèves à devenir de bons scripteurs, et cela dans le cadre d'une charge de travail ressentie comme lourde et à l'intérieur d'un horaire sans doute trop restreint, en l'absence, enfin, d'appuis suffisants de l'intérieur comme de l'extérieur du système scolaire, le professeur de français consciencieux se sent isolé et finit souvent par se décourager.

Un climat de démission semblable règne au collège où, en outre, le professeur de français considère que son rôle est de fournir l'enseignement propre à ce niveau. Il refuse donc en général d'assurer les apprentissages de base que l'école secondaire aurait dû fournir. Ce refus s'appuie aussi sur le fait qu'habituellement, il n'a pas reçu la formation nécessaire.

Si un tel sentiment d'impuissance est répandu parmi les professeurs de français, il n'est pas surprenant de le retrouver parmi les professeurs d'autres matières au secondaire et au collégial. Dans leur cas, le temps, les moyens pédagogiques et la formation nécessaire font encore

plus défaut pour travailler l'écrit qui, par ailleurs, n'est pas l'objet spécifique de leur enseignement. En outre, ils ont souvent encore plus de groupes d'élèves à rencontrer que les professeurs de français.

5.4. CONCLUSION

Il est important d'éliminer un certain nombre d'obstacles qui empêchent ou qui rendent difficile la pratique de l'écriture à l'école et qui contribuent au sentiment d'impuissance des professeurs de français et d'autres matières. L'un des constats majeurs du comité est que les règlements touchant le temps d'enseignement du français et la tâche de l'enseignant ne laissent pas suffisamment de place pour le développement des habiletés d'écriture. Les suggestions qui suivent visent à contribuer à la solution de ce problème.

5.5. SUGGESTIONS DE MISE EN OEUVRE

- Multiplier les activités d'écriture dans les cours de français au primaire mais surtout au secondaire et au collégial; en exiger un minimum dans les autres disciplines au secondaire et au collégial.

- Favoriser la diffusion de textes rédigés en classe dans le but de stimuler le souci de la qualité du français écrit.

- Au primaire, encourager et développer l'intégration des matières tout en maintenant les objectifs des matières dites secondaires.

- Au secondaire, augmenter le nombre d'heures d'enseignement du français pour consacrer plus de temps à l'écriture

  . soit en diminuant le temps accordé aux matières secondaires (formation personnelle et sociale, éducation au choix de carrière, par exemple),

  . soit en intégrant certaines de ces matières dans le cours de français,

  . soit en augmentant le temps global d'enseignement.

- Aménager la tâche des enseignants de français au secondaire pour leur permettre de donner plus de travaux écrits et de mieux suivre les élèves.

- Explorer la possibilité de combiner une augmentation du nombre d'heures d'enseignement du français pour les élèves avec une réduction du nombre de groupes à rencontrer pour les professeurs de français, ce qui donnerait au professeur plus de temps pour travailler l'écrit avec chaque classe sans pour autant diminuer sa tâche éducative. Par exemple, au lieu de donner un cours de six crédits auprès de quatre groupes d'élèves, le professeur de français pourrait assumer un cours de huit crédits à trois groupes.

6. IL EST ESSENTIEL, AUX DIVERS NIVEAUX DE SCOLARITÉ, D'ÉTABLIR DES DES EXIGENCES MINIMALES, DE PROCÉDER À L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES EN FONCTION DE CES EXIGENCES ET DE METTRE SUR PIED LES MÉCANISMES DE RATTRAPAGE NÉCESSAIRES.

Nous avons vu, sous le principe 3, qu'il n'y a guère d'exigences spécifiques d'entrée aux divers niveaux d'enseignement au sujet de la maîtrise du français écrit et oral. À l'école primaire et secondaire, il n'y a pas non plus d'exigences précises de passage d'une année scolaire à l'autre ou d'un cycle à l'autre et le contrôle à la sortie de l'école secondaire laisse à désirer.

Il n'est pas surprenant alors qu'un certain nombre d'élèves - trop grand selon la plupart des observateurs - atteignent des échelons du système scolaire (premier, puis deuxième cycle du secondaire, collège, université) avec un déficit de plus en plus lourd de connaissances et d'habiletés non acquises aux niveaux inférieurs. Le besoin de rattrapage se fait ainsi sentir d'une manière aiguë au niveau collégial, à l'université et dans le monde du travail, c'est-à-dire à des niveaux d'enseignement et dans des milieux qui ne sont pas toujours équipés pour fournir la formation de base de la langue et dont ce n'est pas la mission.

Pour éviter que se perpétue une situation que le comité juge anormale, il faudrait introduire des évaluations plus rigoureuses des apprentissages aux divers échelons scolaires - au moins à tous les cycles des études primaires et secondaires - et mettre au service des élèves les moyens de rattrapage nécessaires au niveau même où les difficultés surviennent.

6.1. LES EXIGENCES

Le plus souvent, les critères qui servent à la sanction des études sont établis par le professeur seul ou par la commission scolaire et, parfois, par le département du niveau collégial. Les programmes ne contiennent pas d'exigences précises pour la promotion de l'élève d'une année à l'autre. En dernier lieu, la décision de permettre ou de refuser la promotion revient généralement au professeur qui peut être tenté

de faire passer un élève faible faute de pouvoir justifier un échec à l'aide de critères précis. Parfois, des considérations d'ordre psychologique ou social interviennent dans la décision de promouvoir ou non un élève.

Vu sous cet angle, l'examen du ministère en compréhension de l'écrit apparaît actuellement comme le seul contrôle des habiletés langagières comportant un seuil de passage commun que l'élève doit absolument franchir pour réussir son année. Encore ce seuil n'est-il pas très élevé, comme nous l'avons vu précédemment.

Dans ces conditions, les professeurs des échelons inférieurs se trouvent dans un dilemme. S'ils établissent des critères rigoureux de passage pour l'ensemble des habiletés langagières à acquérir, ils risquent de paraître plus sévères que nécessaire. S'ils ne visent qu'à préparer les élèves à l'examen du ministère, ils se font reprocher par les enseignants du niveau collégial et par le public de ne pas avoir fait leur travail en vue de fournir la formation de base en français.

La mise en application d'un plan global et cohérent de formation en français implique l'établissement d'exigences à chacun des échelons, exigences qui s'inscrivent dans une suite menant logiquement à l'atteinte des objectifs terminaux. Ces exigences doivent être formulées d'une manière suffisamment précise pour servir de fondement à l'évaluation sommative. L'existence d'exigences en français, connues des élèves et maintenues par les professeurs, constitue également un facteur de valorisation scolaire du français et de rétablissement d'un climat scolaire favorable.

6.2. L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES

Nous avons vu que l'évaluation sommative des apprentissages se fait de diverses manières et que, depuis un certain nombre d'années, il n'y a qu'un seul examen national en français, d'une valeur d'ailleurs discutable. On sait cependant que le ministère de l'Éducation se prépare à introduire, à partir de 1989, des examens de production écrite à la fin des études primaires et secondaires. Par ailleurs, des examens de fin d'année s'élaborent de plus en plus souvent au niveau des commissions scolaires.

Le comité a discuté des avantages et des désavantages des outils d'évaluation élaborés au niveau local par rapport à des examens du ministère. Quels que soient par ailleurs les mérites des uns et des

autres, les examens nationaux ont l'avantage de correspondre à l'un des éléments d'un plan global et cohérent de l'enseignement du français, soit une plus grande uniformité dans le système scolaire d'une école à l'autre, d'une commission scolaire à l'autre, d'un collège à l'autre.

En effet, la cohérence du système scolaire exige que les évaluations à un niveau d'enseignement donné portent sur les mêmes contenus d'apprentissage, quelle que soit l'école fréquentée, et que les seuils de passage et les échelles des mentions soient établis d'une manière uniforme. Même si des facteurs individuels et locaux ne pourront - et ne devront peut-être pas - être éliminés complètement, il demeure qu'en principe les diplômes devraient avoir partout la même valeur.

Des remarques du même ordre s'appliquent aux examens communs utilisés à l'échelle d'une commission scolaire par rapport aux évaluations faites individuellement par chaque professeur.

C'est pour cette raison que le comité note avec satisfaction la volonté du ministère de l'Éducation d'introduire de nouveaux examens nationaux. Il faut sans doute aller plus loin dans cette voie et inclure le niveau collégial dans cette perspective.

6.3. L'ÉCHEC SCOLAIRE

Le contrôle de l'atteinte des objectifs a pour conséquence la possibilité de l'échec. L'échec scolaire est cependant mal vu. Il est mal accepté d'abord par les premiers intéressés, les élèves qui, bien entendu, préfèrent réussir. Pourtant, la majorité des élèves sont désireux de bien apprendre le français et s'attendent à devoir faire des efforts. Ils considèrent normal, voire souhaitable, que le professeur ait des exigences - sans pour autant renoncer à protester contre les travaux jugés ennuyeux ou exigeant trop d'efforts!

L'échec est mal vu aussi des parents qui acceptent mal de voir leur enfant "perdre" une année et prendre du retard par rapport aux autres enfants du même âge. L'échec scolaire est vu en quelque sorte comme la déclaration officielle de l'insuffisance de l'enfant... et des parents : il devient un stigmate social. D'un autre côté, les parents exigent l'excellence qu'il est pourtant difficile d'imaginer sans exigences. Un nombre assez élevé de parents - parmi ceux qui le peuvent - préfèrent même payer pour envoyer leurs enfants à l'école privée qui a la réputation d'être plus exigeante que l'école publique et où la possibilité de l'échec est une réalité.

Le milieu scolaire lui-même considère parfois l'échec comme une punition. En n'accordant pas à un élève une note de passage, on a l'impression de le "pénaliser" pour des difficultés dont les causes sont peut-être ailleurs : milieu social, problèmes familiaux, maladie, "conflits de personnalité", changements de professeur, enseignement mal adapté, etc. La promotion scolaire sert en quelque sorte à rétablir la justice là où la nature, la société ou l'enseignement a failli.

L'échec est mal vu, enfin, par les administrateurs scolaires. Le professeur qui multiplie les échecs risque de paraître un mauvais pédagogue, surtout s'il se distingue de ses collègues à cet égard. On semble penser qu'un nombre élevé d'échecs serait un signe d'inefficacité ou d'inadaptation de l'enseignement et du système scolaire. La pratique de "normalisation" ou d'ajustement des notes à la hausse en résulte. Par ailleurs, l'échec coûte de l'argent à l'État dans la mesure où l'élève est obligé de reprendre son cours.

Il y a à ce niveau un problème à résoudre. D'une part, un certain consensus semble s'établir au sujet de la nécessité d'exigences et de critères d'évaluation rigoureux. Les membres du comité ne croient pas que la promotion quasi automatique fasse partie du "contrat de démocratisation" confié à l'école depuis une vingtaine d'années. D'autre part, on peut certainement réunir un large front commun s'opposant à la multiplication des échecs scolaires, surtout lorsque ceux-ci interviennent sans que l'école ait offert aux enfants en difficulté des mesures de rattrapage ou un cheminement scolaire adapté à leurs besoins.

6.4. LE RATTRAPAGE

Il semble difficile à l'heure actuelle d'assurer à tous les jeunes une formation de base acceptable du français à la fin du cours secondaire. Le comité croit avoir identifié un certain nombre de causes sur lesquelles il est possible d'agir. L'augmentation proposée du temps d'enseignement du français, par exemple, devrait permettre à un plus grand nombre d'élèves de réussir.

Il demeure qu'il y aura probablement toujours des enfants qui auront de la difficulté à atteindre les objectifs fixés, quels que soient le temps et les moyens mis à leur disposition. Leur nombre n'est sûrement pas assez élevé cependant pour que l'école renonce à maintenir comme objectif de donner à tous les élèves une formation de base du français parlé et écrit (bons scripteurs, lecteurs avertis) à la fin des études secondaires.

Il y a sans doute un nombre plus considérable de jeunes qui peuvent atteindre les objectifs en français mais dont les apprentissages sont plus lents et qui ont donc besoin de plus de temps ou de plus d'attention que la majorité de leurs camarades. Il est important de dépister rapidement ces élèves et de leur fournir les moyens appropriés de rattrapage dès qu'ils commencent à prendre du retard.

L'école primaire et secondaire dispose d'une certaine marge de manoeuvre permettant d'aménager du temps pour des activités de rattrapage. Le comité n'a pas étudié l'utilisation réelle de cette marge. D'après les informations cependant, l'insertion de périodes de rattrapage en début ou en fin de journée et un minutage rigide de ces périodes indisposent plusieurs enseignants et contribuent à réduire cette activité. Quoi qu'il en soit, les études sur l'orthographe citées précédemment permettent de conclure que le rattrapage pratiqué actuellement n'est pas suffisant aux niveaux primaire et secondaire.

La possibilité existe à l'heure actuelle de créer des cheminements scolaires plus longs (ainsi que des cheminements accélérés). Le comité croit que l'utilisation souple et judicieuse de cette possibilité permettrait de tenir compte des besoins d'un grand nombre d'élèves. En effet, le fait de pouvoir étaler le cours primaire sur sept ou même huit ans et le cours secondaire sur six ou peut-être même sept ans a l'avantage de ne pas charger la journée scolaire des élèves plus lents d'heures de travail supplémentaires, tout en offrant des possibilités importantes de rattrapage. Il est évident que ce temps supplémentaire doit être utilisé le plus possible à des activités d'apprentissage visant la formation de base en français, tout en tenant compte des besoins affectifs et motivationnels de certains des élèves en difficulté d'apprentissage.

Au niveau collégial, il convient de distinguer le rattrapage visant à combler les lacunes de la formation du niveau secondaire et le rattrapage qui vise à permettre au plus grand nombre de réussir les études proprement collégiales. Une telle distinction s'impose aussi pour le niveau universitaire.

À l'heure actuelle, on peut constater que le rattrapage nécessaire au collège et à l'université ne résulte pas de l'application d'exigences propres à ces niveaux mais plutôt du manque d'exigences rigoureuses aux niveaux d'enseignement inférieurs. Il est permis de croire que, le jour où l'élève qui quitte l'école secondaire aura acquis la formation de base en français, le besoin de rattrapage au collège et à l'université disparaîtra; il suffira alors sans doute de permettre à l'élève et à l'étudiant de reprendre un cours qu'il aura échoué.

Le comité croit cependant que les niveaux collégial et universitaire devront toujours s'assurer de la qualité du français de leurs diplômés.

6.5. LES ÉLÈVES ALLOPHONES

S'il est actuellement difficile d'appliquer des critères d'évaluation rigoureux à l'égard des élèves francophones, c'est également le cas quand il s'agit d'élèves non francophones inscrits dans les classes ordinaires. On constate qu'au collège, un certain nombre d'élèves non francophones se retrouvent dans les cours de français, langue maternelle, sans préparation suffisante. Le comité n'a pas examiné le cheminement scolaire antérieur de ces élèves. On peut supposer cependant qu'un certain nombre d'entre eux ont passé au moins quelques années à l'école secondaire francophone. Il faut alors conclure que leur séjour en classe d'accueil et le soutien linguistique reçu par ailleurs n'aura pas été suffisant.

Au collège, les classes d'accueil n'existent pas. Les collèges n'offrent pas non plus de cours de français, langue seconde et, s'ils le faisaient, ces cours ne pourraient être assurés par le département de français mais devraient être donnés, semble-t-il, par le département... d'anglais!

Il y aurait donc lieu de revoir le cheminement scolaire des jeunes allophones dans le contexte d'une réaffirmation des exigences dans les cours de français et la mise en place des mesures de rattrapage nécessaires.

6.6. LA LECTURE

Sous le principe précédent, le comité a identifié l'écriture comme l'habileté ou le "savoir" qui devra surtout faire l'objet d'un enseignement plus intensif. Si la capacité de comprendre des textes écrits montre sans doute des faiblesses chez plusieurs élèves, le comité a porté son attention à ce chapitre davantage sur l'activité de lecture. Il croit en effet que, au delà de l'objectif qui consiste à faire de l'élève un "lecteur averti", l'école a aussi pour rôle de développer des habitudes de lecture.

La lecture a des retombées multiples d'ordre tant culturel que linguistique. Par le contenu des textes, elle ouvre des horizons nouveaux et contribue ainsi à un enrichissement personnel. Par le vocabulaire véhiculé dans les textes, la lecture permet également d'élargir la compétence linguistique en même temps qu'elle renforce chez le lecteur l'image graphique des mots. Dans une perspective plus large, la lecture contribue à l'appropriation de la langue par l'individu et, par ce fait, à sa valorisation.

C'est pourquoi le comité croit que, en plus d'avoir des exigences sur le plan de la compréhension de l'écrit, l'école devrait exiger des élèves des différents niveaux de scolarité une certaine quantité de lectures choisies, bien entendu, en vue de développer chez le jeune le goût de lire.

6.7. CONCLUSION

La mise en oeuvre d'un plan cohérent d'apprentissage commande l'établissement aux divers échelons scolaires d'exigences minimales auxquelles l'élève doit répondre avant d'être promu à l'échelon supérieur. En corollaire, pour permettre au plus grand nombre d'acquérir la formation souhaitée en français, l'école doit dépister le plus tôt possible les élèves en difficulté et leur offrir les mesures de rattrapage appropriées, y compris l'étalement de la scolarisation sur une période plus longue.

La démocratisation de l'enseignement ne commande pas à l'école de décerner les diplômes à tous les jeunes au même rythme. Une telle pratique a pour résultat de laisser les jeunes démunis devant les exigences du marché du travail où, pour la première fois, certains d'entre eux se heurteront à des refus et des échecs d'une nature souvent plus brutale et plus irrémédiable que l'échec scolaire. L'école assume au contraire sa responsabilité de démocratisation quand elle prend les mesures pour permettre à tous d'atteindre les objectifs d'un enseignement du français qui les prépare à une vie culturelle, sociale et professionnelle de qualité.

6.8. SUGGESTIONS DE MISE EN OEUVRE

- Fixer aux divers échelons du système scolaire (par niveau, par cycle et peut-être par année) des exigences précises en fonction des besoins identifiés :

  . établir, par exemple, comme exigences minimales de fin d'études secondaires la capacité de comprendre des textes expressifs, informatifs et d'opinion; de produire des textes de même type qui soient structurés et cohérents à l'aide d'un français correct sur le plan du vocabulaire, de la syntaxe, de l'orthographe et de la ponctuation; de présenter oralement des informations et des opinions et d'exprimer des sentiments dans un langage correct et clair;

  . préciser au niveau collégial les exigences touchant le développement des habiletés acquises à l'école secondaire ainsi que la production de textes critiques et argumentatifs.

- Exiger à chacune des années un minimum de lectures choisies en fonction de l'âge et du goût des élèves.

- Procéder aux divers échelons scolaires à l'évaluation sommative en fonction de ces exigences à l'aide d'examens élaborés par le ministère et par les commissions scolaires.

  . envisager des examens nationaux en français à la fin de chaque cycle des études primaires et secondaires ainsi qu'un examen national de français au niveau collégial;

  . encourager l'élaboration d'outils d'évaluation par les commissions scolaires en vue de compléter l'action du ministère.

- Faire de l'atteinte des objectifs touchant la maîtrise du français une condition de promotion et d'obtention du diplôme de fin d'études à tous les niveaux d'enseignement, y compris le collège et l'université.

- Prendre des mesures à court terme et à long terme pour assurer le rattrapage en français à tous les niveaux d'enseignement pour tous les élèves et étudiants faibles :

  . effectuer à court terme le rattrapage en français aux niveaux collégial et universitaire, que ce soit par des mesures individualisées ou par des cours de français correctif; élaborer à cet effet les moyens pédagogiques appropriés;

  . établir le principe qu'à l'avenir, le rattrapage doit être la responsabilité du niveau d'enseignement où les difficultés interviennent, c'est-à-dire des niveaux primaire et secondaire pour la formation de base, des niveaux collégial et universitaire pour la poursuite du développement des habiletés langagières.

- Rechercher une formule permettant la formation de groupes d'enseignement plus homogènes tout en évitant de créer des voies de rangement :

  . envisager de développer davantage aux niveaux primaire et secondaire les cheminements scolaires adaptés au rythme d'apprentissage de chaque élève afin de permettre à tous d'atteindre les objectifs minimaux identifiés et de permettre à chacun de développer le plus possible son potentiel;

  . envisager des mesures supplémentaires à l'égard des élèves non francophones en renforçant le soutien linguistique à ces élèves à l'école primaire et secondaire et en instaurant des cours de français, langue seconde, au collège sous la responsabilité des départements de français.

7. LA RÉALISATION DU PLAN D'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS EXIGE UN PARTAGE CLAIR ET APPROPRIÉ DES RESPONSABILITÉS QUI TIENNE COMPTE DES CONTRÔLES REQUIS ET DU BESOIN DE MOYENS ET D'ASSISTANCE PÉDAGOGIQUES.

Pour mettre en application un plan global et cohérent d'enseignement du français, il ne suffit pas de préciser les programmes d'études, d'établir un cadre horaire et de fixer des exigences aux différents niveaux. Il faut aussi informer adéquatement les maîtres, fournir le matériel pédagogique nécessaire, voir à ce que les évaluations nécessaires se fassent et, enfin, assurer une gestion rationnelle et cohérente de l'ensemble. Sans tout cela, le programme d'études, quelle que soit sa valeur, risque de ne pas se réaliser. Le comité a cru constater, en effet, une dispersion des responsabilités et un manque de coordination de l'ensemble qui produisent des effets négatifs sur la qualité de l'enseignement.

7.1. L'IMPLANTATION ET L'APPLICATION DES PROGRAMMES

Comme il a été mentionné précédemment, une discordance semble exister entre les nouveaux programmes de l'école primaire et secondaire et le temps prévu dans les grilles horaires pour mettre en application le contenu de ces programmes et les méthodes pédagogiques préconisées. On pourrait reprocher aux programmes d'être trop ambitieux vu le temps d'enseignement disponible, mais le fait d'assurer la compatibilité entre les objectifs et le temps accordé pour les atteindre constitue en dernière analyse une question de gestion d'ensemble. Devant les difficultés que les professeurs éprouvent actuellement à couvrir la totalité de la matière, notamment l'écrit, il est justifié de soulever la question de savoir si on a réellement établi des liens entre la réalisation des programmes, le cadre donné par les grilles horaires et la tâche des enseignants. On peut également se demander si des considérations de cet ordre ont été prises en compte lors de l'augmentation de la tâche imposée à partir de 1983.

Il en va de même dans le cas du matériel et de l'assistance pédagogiques dont il a été question antérieurement. Il relève de la gestion de voir à ce que le matériel pédagogique nécessaire et adéquat soit disponible au moment de l'implantation d'un nouveau programme. Dans la mesure où on demande aux professeurs de produire eux-mêmes une partie de

ce matériel, il faut leur fournir le temps, la formation et l'équipement technique nécessaires. Le matériel dont il est question est celui qui sert directement à l'enseignement mais également celui qui sert à l'évaluation des apprentissages. Or, on peut constater que ce matériel n'a pas toujours été disponible au moment de l'implantation des programmes. Même après l'implantation, on constate que la qualité du matériel est parfois insatisfaisante et que la disponibilité de certains types de matériel, comme les ouvrages de référence (dictionnaires, grammaires, etc.), est inégale d'une école à l'autre.

L'assistance pédagogique, particulièrement importante dans une période de transition - on ne peut bien entendu envoyer tous les enseignants en recyclage en même temps -, est fournie en grande partie par les conseillers pédagogiques. Ces derniers ont cependant du mal à suffire à la tâche surtout lorsqu'ils ont à assumer plusieurs matières. L'insuffisance du soutien pédagogique est d'autant plus ressentie qu'elle vient s'ajouter à l'insuffisance du matériel.

Au collège, on déplore à l'heure actuelle un manque à peu près total de matériel pédagogique adapté pour le développement continu des habiletés langagières et même pour le rattrapage nécessaire. On aurait besoin en particulier de guides de rédaction et de grilles de correction des travaux écrits à l'usage non seulement des professeurs de français mais aussi des professeurs des autres matières. En l'absence d'un matériel adéquat, les enseignants ont largement recours à des photocopies et à du matériel maison.

L'impression qui se dégage de ces faits est celle d'une absence de vue d'ensemble ou, du moins, d'un manque de coordination des différentes parties de la structure de mise en application des programmes.

7.2. LA COORDINATION DE L'ENSEIGNEMENT

Au début de l'année scolaire, l'enseignant doit habituellement élaborer et soumettre au palier hiérarchique supérieur le plan de son enseignement. Ce plan doit présenter les objectifs et les contenus du cours ainsi que, parfois, les méthodes d'enseignement et les moyens pédagogiques à utiliser, le calendrier des activités et les moyens d'évaluation prévus. La coordination de l'enseignement ne peut se résumer à l'accusé de réception de ces plans de cours. Elle doit consister surtout à évaluer la pertinence de chacun des éléments par rapport au programme d'étude, à harmoniser les plans de cours à l'intérieur de l'école

(de la commission scolaire, du collège, etc.) en vue d'assurer la meilleure cohérence possible, puis à effectuer un contrôle de l'enseignement et de l'évaluation des apprentissages pour que les plans de cours approuvés soient effectivement mis en pratique.

Il y a lieu d'examiner ces aspects essentiels de la coordination de l'enseignement.

7.2.1. Les niveaux primaire et secondaire

À l'école primaire et secondaire, l'enseignant, le directeur d'école et la commission scolaire se situent dans une ligne hiérarchique. Le directeur d'école est ainsi responsable de la coordination de l'enseignement dans son école sous l'autorité immédiate de la commission scolaire.

À l'école primaire, le directeur possède en général une compétence pédagogique. Issu habituellement du rang des enseignants, il est en mesure de coordonner l'enseignement à ce niveau. Aussi exige-t-il généralement des plans de cours détaillés quant aux objectifs, aux moyens et au matériel d'enseignement à utiliser. Toutefois, la supervision de la pratique de l'enseignement est variable.

Le conseiller pédagogique, de son côté, relève de la commission scolaire sous l'autorité du directeur des services pédagogiques. Il n'intervient au niveau de l'école qu'à la demande ou avec l'approbation du directeur d'école. Il aide alors les enseignants à préciser les objectifs quand ceux-ci ne sont pas assez clairement énoncés dans les programmes et il les assiste également dans l'élaboration d'instruments d'évaluation. Comme son rôle n'est pas décisionnel mais consultatif, il n'assure pas formellement la coordination de l'enseignement; celle-ci demeure la prérogative du directeur d'école.

Il n'y a habituellement qu'un seul conseiller pédagogique en français dans une commission scolaire - certaines commissions scolaires n'en ont pas du tout. Cette personne est souvent responsable d'une ou plusieurs matières en plus du français. Elle a donc du mal à répondre aux besoins d'assistance pédagogique des enseignants, en plus de ne pas avoir d'autorité formelle sur la coordination.

Au niveau secondaire, à cause de la spécialisation, la direction peut plus difficilement coordonner directement l'enseignement des différentes matières. À une époque, cette tâche était confiée, pour chaque matière, à un enseignant nommé coordonnateur de département. Ces postes semblent cependant en voie de disparaître.

7.2.2. Le niveau collégial

Au niveau collégial, la structure administrative est différente. Ici, le souci de la liberté académique a été poussé très loin et il se traduit par une très grande autonomie de chacun des paliers de décision. Le collège est largement autonome par rapport aux instances de l'État et, à l'intérieur du collège, chaque département jouit d'une grande autonomie par rapport à la direction pédagogique. C'est le département qui est responsable du choix des cours à offrir ainsi que du contenu des cours. La direction peut difficilement imposer des cours contre la volonté du département.

De son côté, le professeur a en réalité une grande liberté vis-à-vis du département. Les objectifs et les contenus des cours sont formulés dans des termes très généraux dans les programmes et les départements laissent habituellement à chaque professeur le soin de préciser les contenus. Ceux-ci peuvent donc varier considérablement d'un professeur à l'autre selon ses priorités et ses centres d'intérêt. C'est aussi le professeur qui détermine si les objectifs sont atteints et qui établit le mode et les critères d'évaluation des apprentissages. Ainsi, la coordination pédagogique du département est le plus souvent purement formelle. De toute manière, le département ou le collège peut difficilement prendre de sanction contre un professeur qui ne suit pas ses recommandations.

Des animateurs pédagogiques existent au niveau collégial, mais ceux-ci n'interviennent que d'une manière ponctuelle et sur demande.

On peut constater enfin que, en l'absence d'exigences claires et uniformes d'entrée et de sortie dans les différents cégeps et dans les différents départements d'un même cégep, une certaine concurrence à la baisse s'installe parfois pour attirer la clientèle et, par là, les allocations de ressources humaines et matérielles, alors que le souci de l'État devrait être plutôt de favoriser les établissements qui atteignent la meilleure qualité de l'enseignement.

7.2.3. Remarques générales sur la coordination dans les établissements scolaires

Il arrive, bien entendu, à tous les niveaux que des professeurs qui donnent le même cours établissent une collaboration, sur une base volontaire, au sujet des objectifs, des contenus des cours, de l'évaluation, etc.

Force est de conclure néanmoins que des lacunes existent dans la coordination de l'enseignement du français, surtout par rapport au contrôle visant à s'assurer que l'enseignement se donne et que l'évaluation des apprentissages se fasse conformément aux programmes d'études et aux plans de cours approuvés. Il y a dans la réalité, particulièrement à l'école secondaire et au collège, une délégation des responsabilités qui annule à toutes fins pratiques ce contrôle puisque cette fonction est confiée à l'enseignant lui-même. Il n'est pas nécessaire que le système de contrôle soit le même aux divers niveaux scolaires. On constate cependant que plus on avance depuis l'école primaire jusqu'au collège, moins on retrouve les mécanismes qui permettraient de réagir en vue d'améliorer l'enseignement et d'uniformiser l'évaluation des apprentissages.

Cette lacune dans la gestion du système se traduit par une trop grande diversité d'un établissement scolaire à l'autre ainsi que par un manque de continuité entre l'école secondaire et le collège.

Il convient de souligner, cependant, que des comités d'évaluation pour le niveau secondaire sont mis sur pied actuellement dans les commissions scolaires pour mieux définir les objectifs et préparer des examens communs (voir aussi le principe 6).

7.2.4. La coordination dans le(s) ministère(s) de l'Éducation

Il existe au niveau de l'administration centrale un morcellement de responsabilités qui, à première vue du moins, ne semble pas favoriser la coordination des différents aspects de l'enseignement du français.

Premièrement, l'enseignement collégial et universitaire, y compris la formation des maîtres, relèvent d'un autre ministère que l'enseignement primaire et secondaire. Dans une telle situation, on est en droit de se demander si la coordination nécessaire peut être assurée entre le cours secondaire et le cours collégial ainsi qu'entre la formation des maîtres et l'enseignement auquel ceux-ci se destinent en majorité.

Deuxièmement, on constate qu'au ministère de l'Éducation, la subdivision administrative ne se fait pas selon les matières enseignées au primaire et au secondaire mais selon les différents aspects de l'enseignement : programmes, moyens pédagogiques, évaluation, etc. Autrement dit, une unité administrative s'occupe des programmes de toutes les matières, une autre des moyens pédagogiques dans toutes les matières, et ainsi de suite. Une seule personne s'occupe à temps plein du français.

Cette organisation présente sans doute certains avantages; elle devrait favoriser l'intégration des matières, par exemple. Elle soulève néanmoins des interrogations sérieuses quant à la coordination des divers aspects de l'enseignement du français.

7.3. L'ÉVALUATION DES PROGRAMMES ET DE L'ENSEIGNEMENT

7.3.1. L'évaluation des programmes

Pour connaître la valeur réelle des nouveaux programmes, il faudrait procéder le plus tôt possible à leur évaluation. D'après les informations du comité, seul leur degré d'implantation est évalué actuellement. Pourtant, l'amélioration des programmes doit constituer un processus permanent et non se faire par réactions ponctuelles et plus ou moins improvisées suivant des "crises" successives. Il y a lieu ainsi de s'assurer de la "faisabilité" d'un programme, de la pertinence de ses objectifs et de l'efficacité des démarches pédagogiques qu'il préconise afin de procéder au fur et à mesure aux ajustements qui s'imposent.

7.3.2. L'évaluation de l'enseignement

Quant à l'évaluation de l'enseignement, il convient d'examiner la situation à chaque niveau d'enseignement. On peut constater cependant que la compétence linguistique de l'enseignant n'est jamais évaluée en soi, à aucun niveau, à aucun moment, ni à l'embauche, ni à l'obtention

de la permanence, ni par la suite, exception faite peut-être de l'université où la qualité formelle des communications scientifiques du professeur peut faire l'objet d'une évaluation.

À l'école primaire et secondaire, c'est la compétence générale du candidat qui est évaluée lors de l'embauche. La qualité de l'enseignement est évaluée d'une manière globale au cours de la période de probation ou à la fin de cette période qui est habituellement de deux ans. Après l'obtention de la permanence, l'évaluation est laissée à la discrétion du directeur d'école; elle ne semble pas être pratique courante.

Au collège, le professeur est engagé sur évaluation de sa compétence générale (curriculum vitae, entrevue) et, au bout de deux ans, il obtient normalement la permanence sans véritable évaluation de l'enseignement. Par la suite, il n'y a pas d'évaluation sauf celle à laquelle le professeur accepte de procéder lui-même mais qui reste sans suite administrative.

Que ce soit au niveau primaire, secondaire, collégial ou universitaire, quand un professeur a acquis sa permanence, il obtient la sécurité d'emploi. Le licenciement d'un enseignant pour des raisons liées à la qualité de l'enseignement est à toutes fins utiles impossible. Néanmoins, l'évaluation de l'enseignement rencontre souvent une forte opposition parmi les enseignants. Cette opposition semble fondée sur des craintes provenant, d'une part, de l'ignorance des critères et du mode de l'évaluation envisagée et, d'autre part, de l'incertitude qu'engendrent une évaluation défavorable et les décisions administratives qui peuvent en découler.

Or, pour être efficace, l'évaluation de l'enseignement ne doit pas nécessairement être accompagnée de mesures administratives. Son but est d'assurer la qualité de l'enseignement en permettant au personnel enseignant d'améliorer au besoin son rendement. Cette évaluation, qui est donc en premier lieu d'une nature formative, se pratique sous diverses formes à l'heure actuelle mais ne semble pas être assez généralisée et ne procède pas d'un modèle uniforme.

7.4. CONCLUSION

La gestion de l'enseignement du français comporte des fonctions de coordination et de contrôle qui ne semblent pas suffisamment assurées à l'heure actuelle. Tout se passe comme s'il manquait une organisation d'ensemble, impression qui paraît confirmée par la scission, il y a quelques années, de l'ancien ministère de l'Éducation. La répartition des responsabilités ne semble pas toujours claire, comme dans le cas de l'élaboration du matériel pédagogique et des instruments d'évaluation. Dans certains cas, c'est à la fois personne et tout le monde qui est responsable, comme lorsqu'il s'agit de vérifier la compétence en français des professeurs... de français. On peut s'interroger aussi sur l'opportunité de décentraliser au niveau de l'exécutant (l'enseignant) les fonctions de coordination et de contrôle, comme dans le cas du contrôle de l'évaluation des apprentissages. Au niveau collégial notamment, ce contrôle se trouve ainsi pratiquement annulé.

Le comité est conscient que la gestion du système d'enseignement est complexe et soumise à de nombreuses contraintes. Les lacunes d'ordre administratif, notamment en ce qui concerne la répartition des responsabilités, sont apparues cependant comme l'une des causes majeures du problème de la qualité de l'enseignement du français.

7.5. SUGGESTIONS DE MISE EN OEUVRE

- Prendre les moyens pour assurer une meilleure gestion d'ensemble de l'enseignement du français et une coordination plus grande entre les secteurs ministériels responsables des différents niveaux et des différents aspects de cet enseignement.

- Réviser les structures administratives régissant l'enseignement collégial en vue de renforcer la fonction du contrôle de l'enseignement à ce niveau.

- Définir des politiques de centralisation ou de décentralisation de la gestion pédagogique. Par exemple:

  . centraliser au niveau du ministère la détermination d'objectifs suffisamment précis depuis l'école primaire jusqu'à la fin des études collégiales ;

. envisager que les moyens méthodologiques à prendre pour atteindre les objectifs puissent être déterminés au niveau local ou même individuel.

- Mieux définir les responsabilités de chacun et améliorer la fonction de contrôle :

  . mettre en place un système de gestion fondé sur le contrôle de l'atteinte des objectifs des programmes;

  . répartir d'une manière précise les responsabilités reliées à l'évaluation des programmes, des enseignements et des apprentissages ainsi qu'à la vérification de la compétence en français des maîtres.

- Assurer périodiquement les ajustements nécessaires des programmes d'enseignement du français.

- Préciser les responsabilités quant au développement des instruments d'enseignement appropriés pour l'enseignement du français, le rattrapage en français et le contrôle de la qualité du français dans les autres matières.

- Fournir sans délai les moyens pour bien implanter et appliquer les programmes de français à l'aide des outils pédagogiques appropriés :

  . doter les enseignants à tous les niveaux d'instruments adéquats d'enseignement du français. Au primaire, la situation semble satisfaisante, au secondaire moins, alors qu'au collégial, ces instruments sont soit inexistants, soit mal adaptés;

  . s'assurer que les élèves disposent d'un matériel pédagogique et d'outils de référence nombreux et diversifiés dans les classes;

  . élaborer et utiliser des didacticiels adéquats pour l'enseignement du français.

8. LA COMPÉTENCE DES ENSEIGNANTS ET LEUR VALORISATION PROFESSIONNELLE CONSTITUENT DES ÉLÉMENTS INDISPENSABLES POUR LA QUALITÉ DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS.

Il ne devrait pas être nécessaire de discourir longuement sur l'importance de la compétence des maîtres pour la qualité de l'enseignement. Si le comité soulève néanmoins cette question, c'est qu'au moins un aspect essentiel de la compétence semble être négligé tant dans la formation que dans la sélection et dans le perfectionnement des maîtres, soit leur compétence en français. Dans la mesure où toutes les matières doivent contribuer au développement de la maîtrise du français, il est important que tous les enseignants aient la compétence linguistique requise. Dans le cas des professeurs de français, cela constitue une évidence qu'il semble toutefois nécessaire de rappeler. Ceux-ci, en plus d'avoir une connaissance approfondie de la langue, doivent savoir aussi comment l'enseigner, mais leur formation en didactique du français paraît insuffisante à l'heure actuelle.

La valorisation du personnel constitue un aspect important de la gestion des ressources humaines. Le maintien d'exigences professionnelles contribue en soi à la valorisation de l'enseignant; encore faut-il que cette compétence soit reconnue et mise à contribution d'une manière rationnelle. Or, pour diverses raisons, les professeurs de français se sentent aujourd'hui dévalorisés - sentiment qu'ils partagent en partie avec d'autres enseignants - et ils ne sentent pas de stimulation à l'excellence.

Dans ces conditions, on ne doit pas se surprendre si les enseignants ne réussissent pas toujours à fournir un rendement maximal dans un métier qui exige un engagement personnel en plus de la compétence professionnelle.

8.1. LA FORMATION DES MAÎTRES

Les portes d'entrée normales à la profession d'enseignant de français sont les suivantes :

- à l'école primaire, un baccalauréat de 90 crédits en éducation dont six à neuf crédits obligatoires en didactique du français;

- à l'école secondaire, un baccalauréat spécialisé en études françaises et un "mineur" en éducation comportant six crédits obligatoires en didactique du français;

- au collège, baccalauréat ou maîtrise en études françaises ou en linguistique; pas de formation obligatoire en didactique du français.

On constate que le diplôme universitaire constitue aujourd'hui la base de la formation de l'enseignant à tous les niveaux scolaires. Or, à l'université, on semble avoir pris pour acquis - du moins jusqu'à récemment - que la personne qui se destinait à l'enseignement du français, surtout quand elle préparait un diplôme en études françaises, n'avait pas besoin de perfectionnement en langue française. C'est ainsi qu'aucun cours de perfectionnement de la langue ne fait partie du programme d'études et que les facultés qui établissent des exigences en matière de qualité de la langue pour l'obtention du diplôme font encore figure d'exceptions. Cela est d'autant plus vrai, bien entendu, pour les autres spécialisations que le français.

En tenant compte des observations faites sous les principes précédents, on peut ainsi constater qu'il est possible d'obtenir le diplôme, d'être engagé comme professeur - même de français - et d'acquérir la permanence sans que la compétence en français ait jamais fait l'objet d'une évaluation particulière depuis les études secondaires. On peut douter que ce soit là une formation suffisante pour enseigner le français au niveau secondaire ou collégial.

En outre, on peut se demander si les quelques crédits en didactique du français suffisent pour permettre aux futurs enseignants de s'initier aux programmes et d'acquérir les connaissances et la compétence requises.

Pour ce qui est du niveau collégial, il n'est pas surprenant que plusieurs professeurs de français se disent peu formés en démarches et méthodes d'enseignement de la langue et se sentent mal préparés à enseigner le français "normatif" (grammaire, rédaction technique, etc.) : ils n'ont reçu aucune formation pédagogique dans ces domaines. Par contre, ils ont généralement une bonne compétence personnelle en français.

Pour enseigner un français de bonne qualité, il faut avoir une connaissance approfondie de la langue et savoir comment l'enseigner. La formation des maîtres de tous les niveaux semble insuffisante, à des degrés divers, quant aux deux aspects. Les professeurs des autres matières sont mal préparés pour assumer leurs responsabilités quant à la qualité du français.

8.2. LE PERFECTIONNEMENT

Le programme de perfectionnement des maîtres de français (P.P.M.F.) a permis, depuis 1975, à environ 3 000 enseignants de l'école primaire et secondaire de se perfectionner en didactique ou en pédagogie du français par des cours du premier cycle universitaire totalisant 30 crédits. Ce programme semble bien répondre à certains besoins identifiés, particulièrement auprès des enseignants du primaire. Le programme semble avoir été moins bien adapté aux besoins du secondaire et les inscriptions à ce niveau ont cessé. Il faut dire que les enseignants de l'école secondaire sont plus nombreux à posséder déjà une formation universitaire du premier cycle et sont de ce fait moins attirés par un perfectionnement à ce niveau.

En tout état de cause, les programmes de perfectionnement des maîtres de français n'ont pas visé les enseignants du niveau collégial, ni l'amélioration de la compétence linguistique des enseignants.

8.3. L'AFFECTATION

On a pu dire, au sujet des programmes de perfectionnement des maîtres de français qu'au niveau secondaire surtout, un assez grand nombre de professeurs ayant reçu ce perfectionnement n'enseignaient plus le français quelques années plus tard. Le comité n'a pas poursuivi l'analyse de ce phénomène, mais on peut se demander s'il n'y a pas eu à cet égard un certain gaspillage de précieuses ressources.

Inversement, il arrive souvent, au niveau secondaire, que des professeurs d'autres matières soient affectés à l'enseignement du français même s'ils n'ont pas de formation particulière dans cette matière. Il peut s'agir de prendre la charge d'un ou deux groupes de français pour compléter la tâche ou de remplacer un professeur de français mis en disponibilité. Normalement, on s'assure que ces professeurs témoignent d'une certaine compétence en français et qu'ils acceptent cette affectation, mais ces usages ont un effet démoralisant auprès des professeurs de français. Ceux-ci retiennent l'impression que n'importe qui est considéré comme compétent pour enseigner le français. C'est comme si la spécialisation en français n'avait plus de valeur quand il s'agit d'appliquer les règles de la sécurité d'emploi.

8.4. LA VALORISATION DES ENSEIGNANTS

Plusieurs facteurs concourent, notamment au niveau secondaire, au sentiment de dévalorisation qui est très répandu parmi les professeurs de français. L'affectation aux cours de français de professeurs d'autres spécialités en est un. Un autre est le manque de valorisation scolaire de leur matière, dont il a été question précédemment. À cela s'ajoutent le minutage de la tâche et le fait que celle-ci comprend diverses autres activités comme la surveillance. Plusieurs de ces activités n'ont rien à voir, selon les professeurs, avec l'exercice de leur profession; elles ont pour effet au contraire d'empêcher les professeurs de consacrer le temps équivalent à des activités proprement pédagogiques dans le cadre d'une tâche déjà sentie comme trop lourde, particulièrement par les professeurs de français. Ceux-ci ont l'impression, somme toute, qu'on refuse de les considérer comme des professionnels en leur refusant le temps nécessaire à l'enseignement.

L'ensemble du corps enseignant, du primaire au collégial, estime en outre avoir fait l'objet d'une campagne de dénigrement devant l'opinion publique en 1982-1983. Les propos véhiculés à cette époque sur la place publique ont eu des effets très malheureux sur l'attitude de la population envers le système d'enseignement, effets qui se font encore sentir dans les salles de classe.

Il n'y a pas dans le système d'enseignement de véritable stimulation à l'excellence. Certes, les contacts continuels avec les élèves et, plus sporadiques, avec les parents permettent à l'enseignant d'évaluer la portée de ses efforts et d'en retirer, quand tout va bien, une satisfaction personnelle. En l'absence de toute autre forme de stimulation, l'enseignant peut être tenté cependant de verser dans une certaine facilité : en diminuant ses exigences, il peut réussir à contenter élèves et parents en évitant de s'imposer une charge de travail trop lourde.

De telles pratiques risquent d'autant plus de passer inaperçues, ou de rester sans conséquences, qu'il n'y a pas de système d'évaluation de l'enseignement et que l'évaluation des apprentissages comporte des lacunes.

En outre, il n'y a pas de véritable carrière d'enseignant à ces niveaux comme c'est le cas à l'université. L'enseignant est rémunéré selon le nombre d'années reconnues de scolarité et d'expérience. Sa "carrière" se poursuit d'une manière automatique puisque chaque année d'enseignement le fait monter d'un échelon sur l'échelle salariale jusqu'à concurrence d'un total de 15 ans d'expérience. Il peut passer à une échelle supérieure en augmentant sa scolarité et il convient de relever les efforts considérables de perfectionnement réalisés depuis une quinzaine d'années par plusieurs enseignants, malgré les limites que leur impose un travail à temps complet.

Le point critique de ce plan de carrière est cependant le fait qu'à aucun moment la qualité de l'enseignement dispensé par l'enseignant n'entre en ligne de compte une fois la permanence obtenue. Il n'existe pas de possibilité d'avancement accéléré et, arrivé au sommet de l'échelle salariale, aucune autre étape de la carrière professionnelle ne s'ouvre au professeur compétent. De plus, un autre facteur, l'ancienneté, qui régit la sécurité d'emploi, le rend prisonnier de sa commission scolaire ou de son collège alors que la possibilité de changer de milieu après 15 ans pourrait être un élément stimulant.

8.5. CONCLUSION

La compétence des maîtres, la stimulation à l'excellence et l'affectation adéquate des enseignants constituent autant de facteurs qui exercent un effet direct sur la qualité de l'enseignement du français. Il faudrait les exploiter davantage. Ces facteurs contribuent aussi à la valorisation professionnelle de l'enseignant ainsi que le ferait l'ensemble des principes dégagés dans ce rapport s'ils étaient mis en application.

En somme, la valorisation de l'enseignement du français implique la valorisation de l'enseignant de français et de tous ses collègues qui ont à assumer une responsabilité pour la qualité de l'enseignement du français.

8.6. SUGGESTIONS DE MISE EN OEUVRE

- S'assurer que les futurs maîtres de français à tous les niveaux d'enseignement maîtrisent un français de qualité, écrit et oral.

- S'assurer que les futurs maîtres des autres matières maîtrisent le français oral et écrit, particulièrement en regard de la langue de leur spécialité.

- Fournir aux professeurs en exercice les outils de perfectionnement leur permettant d'acquérir la maîtrise souhaitée de la langue :

  . faire en sorte que tous les professeurs aient accès à des tests d'évaluation de leur maîtrise du français ainsi qu'à des cours de langue ou d'autres moyens de perfectionnement du français répondant à leurs besoins.

- Faire en sorte que les professeurs soient outillés pour améliorer la qualité de leur enseignement :

  . continuer à encourager les professeurs du niveau primaire à s'inscrire au programme de perfectionnement des maîtres de français;

  . développer des programmes spécifiques en pédagogie du français au niveau de la maîtrise professionnelle (deuxième cycle universitaire) à l'intention des professeurs des trois niveaux.

- Vérifier la compétence linguistique des professeurs à l'embauche.

- Améliorer la formation en didactique du français pour les futurs enseignants des niveaux primaire et secondaire; introduire une telle formation pour les enseignants du niveau collégial.

- Systématiser la pratique de l'évaluation formative des enseignants.

- Revaloriser le rôle de l'enseignant par une meilleure utilisation des ressources humaines. Par exemple :

  . donner la préférence, dans l'enseignement du français, aux professeurs ayant une formation en français, ou alors prévoir le recyclage et la formation dans cette matière;

  . étudier la possibilité de créer une carrière d'enseignant au primaire, au secondaire et au collégial qui soit davantage fondée sur la qualité de l'enseignement;

  . tenter d'évaluer la tâche d'enseignement du français en fonction des programmes d'études et des attentes de la société en admettant que le nombre d'heures d'enseignement pourrait varier d'une matière à l'autre selon l'ampleur de la tâche.

- Favoriser la mobilité des enseignants entre les différentes commissions scolaires et entre les différents collèges.

ANNEXE

Comparaison entre le temps d'enseignement du français à la fin des années 50 et en 1986

INTRODUCTION

L'objectif de l'étude présentée dans cette annexe est de rassembler quelques données de base au sujet du temps consacré à l'enseignement du français dans les écoles publiques d'aujourd'hui et d'autrefois. L'"autrefois" est l'époque se situant juste avant les transformations de la société québécoise en général et de son système d'enseignement en particulier qu'on appelle la révolution tranquille, c'est-à-dire la fin des années 50. Cela nous ramène en arrière d'environ un quart de siècle c'est-à-dire à l'époque où les parents des écoliers d'aujourd'hui fréquentaient l'école.

Les grilles-matières qui ont fourni les données sont celles qui étaient en vigueur en 1959 pour l'école primaire et en 1958 pour l'école secondaire, puis celles qui s'appliquent en 1985-1986. Le fait qu'il n'a pas été possible d'obtenir des données de la même année pour l'école primaire et secondaire d'"autrefois" ne gêne pas sérieusement l'analyse. On peut observer, certes, qu'à l'époque les grilles-matières variaient légèrement d'une année à l'autre, mais ces variations semblent avoir été mineures. L'analyse repose de toute manière sur un certain nombre de postulats sans lesquels l'étude aurait dépassé largement le cadre fixé.

Nous supposons ainsi que l'élève de 1958-1959 et celui de 1986 complètent toute leur scolarité selon le régime respectif. Or, on sait que l'élève qui commençait en première année en 1959 n'aura pas complété ses études, 11 ans plus tard, selon le régime de 1958, et on se doute bien que le débutant de 1986 ne finira pas sa scolarité en 1997 selon la grille-matières d'aujourd'hui. La comparaison ne s'établit pas entre des cheminements scolaires réels mais entre deux grilles-matières prises globalement à 26 ou 27 ans d'intervalle. Il n'y a donc pas d'inconvénient sérieux à considérer les grilles de 1958 et de 1959 comme faisant partie d'un seul et même régime pédagogique.

En l'absence de documents aisément accessibles à la consultation, nous avons dû supposer en outre que l'année scolaire comptait autrefois le même nombre de jours de classe qu'aujourd'hui, soit 180 jours (36 semaines). S'il s'avère, comme certains l'affirment, qu'à la fin des années 50, l'année scolaire comportait un plus grand nombre de jours de classe (on a parlé de 185 ou même de 200 jours), l'écart se creuse d'autant entre le temps consacré au français à cette époque-là et aujourd'hui.

Les deux régimes pédagogiques permettent une certaine latitude d'application. La commission scolaire peut aujourd'hui, comme elle le pouvait à l'époque, faire plus - ou moins - de place au français dans la grille horaire. L'enseignant du niveau primaire peut, dans la réalité quotidienne, consacrer plus ou moins de temps que prévu au français. Selon nos informations, on dépasse généralement aujourd'hui le nombre d'heures fixé. Nous ne pouvons affirmer qu'il en était autrement il y a un quart de siècle. Nous tiendrons compte, néanmoins, des données relativement récentes publiées au sujet du temps d'enseignement réel.

La base de comparaison est le nombre d'heures total du cours primaire et secondaire. La grille-matières actuelle de l'école secondaire impose le calcul du nombre d'heures par année puisque l'unité utilisée maintenant à ce niveau est le "crédit" défini comme correspondant à 25 heures de cours durant une année. Le cours de français qui vaut six crédits par année de cours au secondaire comporte donc 150 heures par année.

Il est à remarquer que la septième année, qui faisait partie autrefois du cours primaire, a été inscrite ici dans le tableau du cours secondaire.

L'ÉCOLE PRIMAIRE

Grilles-matières des régimes pédagogiques

Le tableau I détaille le nombre d'heures par semaine attribuées à l'enseignement du français en 1959 et en 1986 ainsi que le nombre total d'heures de cours par semaine, le tout selon les grilles-matières proposées par les autorités gouvernementales. Ces chiffres ont été ensuite multipliés par 36 afin d'obtenir le nombre d'heures total de français et de l'ensemble des matières pour chaque année, puis pour le cours primaire dans son ensemble.

TABLEAU I

Temps d'enseignement du français à l'école primaire (de la 1re à la 6e année) en 1959 et en 1986

	Français				Ensemble des matières			
	1959		1986		1959		1986	
	h/sem	h/année (36 sem.)	h/sem	h/année (36 sem.)	h/sem.	h/année (36 sem.)	h/sem.	h/année (36 sem.)
1re année	10,5[a]	378	7	252	21	756	23,5	846
2e année	10,5[a]	378	7	252	21	756	23,5	846
3e année	12,5[a]	450	7	252	25	900	23,5	846
4e année	10,5[a]	378	7	252	25	900	23,5	846
5e année	10,5	378	7	252	25	900	23,5	846
6e année	9	324	7	252	26	936	23,5	846
Total (h)	**2 286**		**1 512**		**5 148**		**5 076**	
Différence 1959-1986 (h)	- 774				- 72			

a: Y compris 0,5 h/sem. d'écriture.

On constate qu'il y a eu une diminution sensible du temps d'enseignement du français pour toutes les années du cours primaire. Au total on faisait, en 1959, 2 286 heures de français contre seulement 1 512 heures en 1986, soit une diminution de 774 heures ou de 33,9 %. En d'autres termes, cette diminution correspondrait à deux années de français en 1959!

La place relative qu'occupe le français par rapport aux autres matières a également diminué fortement. En effet, le français occupait, en 1959, 2 286 heures sur un total de 5 148 heures, soit 44,4 % du temps d'enseignement alors qu'en 1986, la part du français est tombée à 1 512 heures sur 5 076, ou 29,7 % du temps.

On remarque par ailleurs que le temps d'enseignement n'a diminué que de 72 heures pour l'ensemble du cours primaire puisqu'on est passé de 5 148 heures en 1959 à 5 076 heures en 1986. La diminution de l'enseignement du français ne résulte donc pas principalement de cette faible réduction de la semaine scolaire mais plutôt de l'utilisation que l'on fait du temps disponible.

Temps réel selon le Conseil supérieur de l'éducation

Il y a lieu de tenir compte cependant d'une étude du Conseil supérieur de l'éducation (C.S.É.) selon laquelle on consacre en réalité plus de temps à l'enseignement du français dans les écoles primaires que ce qui ressort du tableau I. Selon le C.S.É., les commissions scolaires utilisent la marge prévue dans le régime pédagogique pour accorder plus de temps à l'enseignement du français et, de plus, les enseignants dépassent même ce temps supplémentaire.

Nous allons donc reprendre cette partie de l'analyse en utilisant pour l'année 1986 les chiffres les plus élevés fournis par le C.S.É., soit ceux qui concernent le temps consacré au français par les enseignants. Ces données sont compilées au tableau II et comparées, encore une fois, à celles qui proviennent de la grille-matières de 1959.

Rappelons toutefois que cette comparaison repose sur l'hypothèse qu'en 1959, on ne dépassait pas le temps prévu pour le français dans la grille-matières officielle alors qu'en 1986, un tel dépassement serait la règle. Faute d'autres informations, nous devons envisager cette hypothèse, tout en la considérant comme optimiste.

TABLEAU II

Temps d'enseignement du français à l'école primaire de la(1re à la 6e année) en 1959 et en 1986 (temps réel selon le C.S.É. : enseignants)

	Français			
	1959		1986	
	h/sem.	h/année (36 sem.)	h/sem.	h/année (36 sem.)
1re année	10,5a	378	8,6b	309,6
2e année	10,5a	378	8,6	309,6
3e année	12,5a	450	8,6	309,6
4e année	10,5a	378	8,0c	288
5e année	10,5a	378	8,0	288
6e année	9	324	8,0	288
Total (h)	**2 286**		**1 792,8**	
Différence 1959-1986 (h)	-493,2			

a : Y compris 0,5 h/sem. d'écriture.

b : 517 min.

c : 479 min.

On s'aperçoit que la diminution du temps d'enseignement du français ne serait peut-être pas aussi grande en réalité que la grille-matières du ministère le laisse entendre : elle ne se situerait pas à 774 heures pour l'ensemble du cours primaire mais plutôt à environ 493 heures. Le français, qui occupait en moyenne 44,4 % de la journée scolaire en 1959, ne serait pas tombé aussi bas qu'à 29,7 % mais seulement à 35,3 %.

Il demeure que la diminution est importante même selon cette hypothèse optimiste. Elle correspond en temps réel à plus d'une année et demie d'enseignement du français aujourd'hui. En 1959, on consentait en troisième année un effort particulier à l'enseignement du français en y investissant 12,5 heures par semaine, ou la moitié de la journée scolaire, pour un total de 450 heures durant l'année. La diminution intervenue depuis dans le cours primaire a eu pour effet d'effacer en quelque sorte cette année pourtant exceptionnelle pour ce qui est de l'enseignement du français.

L'ÉCOLE SECONDAIRE

Le tableau III réunit les informations touchant le cours secondaire (y compris la 7e année d'autrefois). Pour 1958 et 1959, les données de base sont exprimées, comme dans les grilles-matières respectives, en périodes de 60 minutes pour la 7e année et en périodes de 50 minutes à partir de la 8e année. Ces données ont été multipliées ensuite par 36 (le nombre supposé de semaines de cours par année) et exprimées en nombre d'heures de 60 minutes, ce qui permet la comparaison avec les chiffres de 1986 (six crédits à 25 heures/année pour chaque année d'études).

TABLEAU III

Temps d'enseignement du français à l'école secondaire (de la 7e à la 11e année de scolarité) en 1958 et en 1986

	Français			Ensemble des matières		
	1958		1986	1958		1986
	min./sem.	h/année (36 sem.)	h/année (36 sem.)	min./sem.	h/année (36 sem.)	h/année (36 sem.)
7e année	9x60	324	150	26x60	936	850
8e année	7x50	210	150	30x50[c]	900	850
9e année	7x50[d]	210	150	30x50[c]	900	900
10e année	5,5x50[d]	165	150	30x50[c]	900	900
11e année	4,5x50[d]	135	150	30x50[c]	900	900
Total (h)	-	**1 044**	**750**	-	**4 536**	**4 400**
Différence 1958-1986 (h)	-	-294		-	-136	

a : Les données de 1958 se réfèrent au cours général (8e - 11e années), section B (10e - 11e années).

b : Données de 1959.

c : Y compris cinq périodes de 50 min d'"activités personnelles ou collectives dirigées" mais à l'exclusion de cinq périodes de 50 min d'études prévues.

d : En moyenne : les garçons avaient une période de français de plus que les filles!

La chute du temps d'enseignement du français qu'on constate à tous les niveaux sauf en 11e année, est particulièrement marquée à la 7e année qui suivait autrefois le régime de l'école primaire avec son nombre élevé d'heures de français. Au total, le temps d'enseignement du français tombe de 1 044 à 750 heures, soit une diminution de 294 heures ou de 28,2 %.

Les données concernant l'ensemble des matières font voir que le temps global d'enseignement a peu diminué à ce niveau - comme au primaire - si on ne tient pas compte des périodes d'étude. Il semble ainsi que la place relative du français parmi l'ensemble des matières ait diminué d'une manière importante, passant de 1 044 heures sur 4 536, soit 23,0 % en 1958-1959, à 750 heures sur 4 400, soit 17,0 % en 1976.

Il convient de signaler toutefois que certaines données nous échappent pour apprécier avec toute la précision voulue l'ordre de grandeur de la diminution de l'enseignement du français au secondaire. Il faudrait d'abord savoir quel usage on faisait à l'époque des périodes d'activités dirigées. Aujourd'hui, c'est l'utilisation de la marge de manoeuvre des commissions scolaires et le jeu des options qui constitue des facteurs inconnus. Il semble toutefois que, contrairement à ce qui se passe au niveau primaire, le cours de base de français au secondaire ne dépasse pas habituellement le nombre d'heures indiqué[13]; en outre, les élèves semblent rarement choisir des cours d'option en français.

SYNTHÈSE DES OBSERVATIONS

Le tableau IV résume les observations touchant le total des heures d'enseignement du français aux deux niveaux scolaires en indiquant la diminution intervenue entre 1958-1959 et 1986 en chiffres absolus (heures) et relatifs (%). Pour le cours primaire ainsi que pour le total du primaire et du secondaire, la distinction a été établie entre les résultats basés sur les données provenant du règlement sur le régime pédagogique ("M.É.Q.") et celles qu'a fourni le Conseil supérieur de l'éducation ("C.S.É.").

---

13. D'après nos informations, on enseigne le français pendant 300 min/sem. (plutôt que 250 min) dans l'une des grandes commissions scolaires du Québec. En contrepartie, on "perdrait" souvent 30 journées de classe ou plus durant l'année pour des raisons diverses. Le nombre d'heures de français par année resterait donc sensiblement le même.

TABLEAU IV

Total d'heures d'enseignement du français à l'école primaire et secondaire en 1958-1959 et en 1986

	1958-1959	1986	Diminution (heures)	Diminution (%)
Primaire (1re - 6e années)	2 286	1 512 (MÉQ) 1 793 (CSÉ)	774 (MÉQ) 493 (CSÉ)	33,9 (MÉQ) 21,6 (CSÉ)
Secondaire (7e - 11e années)	1 044	750	294	28,2
Total (1re - 11e années)	**3 330**	**2 262 (MÉQ)** **2 543 (MÉQ)**	**1 068 (MÉQ)** **787 (CSÉ)**	**32,1 (MÉQ)** **23,6 (CSÉ)**

La baisse du temps d'enseignement du français se chiffre, selon le régime pédagogique, à 1 068 heures pour les 11 années de scolarité, soit pratiquement un tiers par rapport aux grilles-matières de 1958-1959. D'après les renseignements sur le temps d'enseignement réel, la diminution serait moindre, se situant à 787 heures ou à près d'un quart du temps consacré au français en 1958-1959. La plus grande partie de la réduction en nombre d'heures est intervenue au niveau primaire où elle atteint 774 heures ou 493 heures, selon la base du calcul, en regard de 294 heures au secondaire.

Le rapprochement de ces chiffres et de ceux qui touchent l'enseignement du français à l'école secondaire d'autrefois (voir le tableau III) fournit une illustration saisissante de l'ordre de grandeur de la réduction du temps intervenue depuis. Selon les informations les plus optimistes, la diminution serait de 787 heures pour l'ensemble du cours primaire et secondaire, comme nous l'avons vu ci-dessus. Or, cela correspond à **plus de tout le cours secondaire de français d'autrefois,** soit les 8e, 9e, 10e et 11e années qui totalisaient 720 heures de français (périodes d'étude non comprises). Dans l'hypothèse la moins favorable, c'est-à-dire si on ne dépasse pas plus le temps prévu aujourd'hui qu'on ne le faisait autrefois, c'est aussi l'ancienne 7e année qui se trouve en quelque sorte annulée.

CONCLUSION

On considère souvent que la baisse des connaissances des jeunes en français - si baisse il y a - est la conséquence inévitable de l'accès de tous à l'école secondaire. Or, cette thèse perd une partie de sa validité quand on constate que **ceux qui autrefois quittaient l'école à la fin des études primaires** (septième année) **étaient autant scolarisés en français que les diplômés du secondaire d'aujourd'hui,** du moins pour ce qui est du temps consacré à l'étude de la langue maternelle. Ceux qui poursuivaient les études secondaires dépassaient dès leur huitième année le nombre d'heures passées en classe de français par les sortants du cégep d'aujourd'hui, compte tenu du fait que le cours collégial compte 180 heures de français.

Il y a naturellement bien d'autres facteurs dont il faudrait tenir compte dans une étude diachronique de l'enseignement du français, comme les méthodes d'enseignement, le contenu des apprentissages, la maturité intellectuelle des élèves de tel ou tel âge, l'apport en français des autres matières étudiées, le cadre socioculturel, la compétence des maîtres, etc. Il semble évident, cependant, qu'une diminution aussi radicale du temps disponible pour l'enseignement du français constitue un élément dont on ne pourra plus faire abstraction.

Bengt Lindfelt

RÉFÉRENCES

Gouvernement du Québec, Département de l'instruction publique, Programme d'études des écoles élémentaires, 1959.

Gouvernement du Québec, Département de l'instruction publique, Programme d'études des écoles secondaires, 1958.

Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, Règlement concernant le régime pédagogique du primaire et l'éducation préscolaire, 1981, (cahier 16-0063-01).

Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, Règlement concernant le régime pédagogique du secondaire, 1981, (cahier 16-0062-01).

Gouvernement du Québec, Conseil supérieur de l'éducation, Le sort des matières dites "secondaires" au primaire. Avis au Ministre de l'Éducation, Québec, juin 1982.

BIBLIOGRAPHIE

des ouvrages cités

et des documents déposés par les membres du comité

Association des conseils en francisation du Québec, Comité des gestionnaires de services linguistiques, Rôles et avantages des services linguistiques d'entreprise/Corporate Linguistic Services : Role and Rationale, Montréal, février 1985, 12+12 p. (tête-bêche).

BERNIER, Colette, "Nouvelles technologies : requalification ou déqualification du travail. Bilan critique des études", Interventions économiques, nº 12/13, printemps 1984, pp. 137-152.

Bilan. Ateliers de discussions étudiantes 83, (Québec, Collège de Sainte-Foy), automne 1983, p.v. (env. 80 p.), document polycopié.

BUREAU, Conrad, Le français écrit au secondaire. Une enquête et ses implications pédagogiques, Québec, Éditeur officiel, "Documentation du Conseil de la langue française", nº 19, Québec, Éditeur officiel, 1985, 136 p.

Collège de Chicoutimi, Rapport du comité pour la valorisation du français, (Chicoutimi), mai 1979, 17 p. + annexes, document polycopié.

La Conférence socio-économique sur l'électronique et l'informatique. Rapport de la Commission 3 "L'informatisation, l'emploi et le travail", Les conférences socio-économiques du Québec, Québec (mai 1984), 66 p. + annexes.

Conseil supérieur de l'éducation, Le sort des matières dites "secondaires" au primaire. Avis au Ministre de l'Éducation, Québec, Conseil supérieur de l'éducation, juin 1982, 26 p.

MAHEU, Robert, et Claude St-Germain, L'analphabétisme au Québec. Résultats d'un sondage, (Québec), Ministère de l'Éducation, 1984, "Études et analyses", 13 p.

MARTEL, Marcel, Rapport des sommets départementaux, (Québec, Collège de Sainte-Foy), mai 1984, p.v. (env. 55 p.), document polycopié.

OUELLET, Lise, Rapport détaillé concernant les résultats à l'épreuve de fin de cycle de français langue maternelle au premier cycle du secondaire. Mai 1984. Compréhension et production écrites, Québec, (ministère de l'Éducation), Direction générale de l'évaluation, 1985, 180 p. + annexes.

RACINE, Claude, Jacques Leclerc, Lionel Jean, Monique Lafortune, Marie-Nicole Gosselin, Michel Dupuis, Vers une politique de valorisation de la langue au collège de Bois-de-Boulogne (rapport final de recherche), (Montréal), Collège de Bois-de-Boulogne, 1985, 134 p.

Résultats de l'enquête à Bois-de-Boulogne. Tableaux, (Montréal, Collège de Bois-de-Boulogne), s.d., (8 p.), document polycopié.

ROBERGE, Albert, Étude comparative sur l'orthographe d'élèves québécois, Québec, Conseil de la langue française, "Notes et documents", nº 41, 1984, 91 p.

SIMARD, Claude et al. (réd.), Mémoire sur la condition enseignante, Québec, Association québécoise des professeurs de français, section de Québec, avril 1984 (Mémoire présenté au Conseil supérieur de l'éducation).

Université de Montréal, Vice-rectorat aux études, Sous-commission du premier cycle, La correction de la langue - état de la question dans les universités québécoises, (Montréal), janvier 1985, doc. nº A-36/222/216, 9 p., document polycopié.

Vers une valorisation de la langue au collège grâce à un plan d'action global, (Montréal, Collège de Bois-de-Boulogne), Direction des services pédagogiques, août 1985, 8 p., document polycopié.

LISTE DES MEMBRES DU COMITÉ

Éric BÉDARD	élève, cégep de Chicoutimi
Rolande CARRIER	enseignante au niveau secondaire, commission scolaire Baldwin-Cartier
Marie DE BLOIS	parent et membre de comités d'école, région de Québec
Jean DULUDE	directeur du Service pédagogique, École polytechnique
Francine GAGNÉ	agente de recherche, Conseil de la langue française
Gilles GAGNÉ	professeur au Programme de perfectionnement des maîtres de français (P.P.M.F.), vice-doyen à la recherche, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, **président et animateur du comité**
François GAUTHIER	directeur des Services linguistiques, Téléglobe Canada
Michel GUILLOTTE	directeur général, Centre de linguistique de l'entreprise, membre du Conseil de la langue française
Claire LAMY	chef du Service rédaction et terminologie, Hydro-Québec
Jacques LECLERC	professeur de français, cégep de Bois-de-Boulogne
Yves LEGRIS	directeur, Relations de la compagnie, région du Québec, Noranda inc.
Monique LE PAILLEUR	conseillère pédagogique en enseignement du français, niveau primaire, commission scolaire Saint-Exupéry
Bengt LINDFELT	agent de recherche, Conseil de la langue française, **secrétaire du comité**
James MILLS	directeur de la francisation, Aluminium du Canada ltée
Jean-Pierre NÉRON	permanent, Service d'éducation, Fédération des travailleurs et travailleuses du Québec
Jean ROUSSEAU	étudiant de premier cycle, Université Laval
Gaëtan THÉRIEN	directeur principal, Services administratifs pour le Canada, Sun Life du Canada

DOSSIER SUR

L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS, LANGUE MATERNELLE

AVIS du Conseil de la langue française
à la ministre responsable de l'application
de la Charte de la langue française

L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS, LANGUE MATERNELLE *

Dans la collection "Notes et documents"

n° 66 LE FRANÇAIS À L'ÉCOLE, AUJOURD'HUI ET DEMAIN*

Rapport du Conseil de la langue française sur l'enseignement du français, langue maternelle

n° 65 PRINCIPES DIRECTEURS POUR L'AMÉLIORATION DU FRANÇAIS, LANGUE MATERNELLE *

Rapport du comité consultatif sur l'enseignement du français, langue maternelle

---

Dans la collection "Dossiers du Conseil de la langue française"

n° 27 L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS, LANGUE MATERNELLE **
Perceptions et attentes

Gilles BIBEAU, Claude LESSARD, Marie-Christine PARET et Michel THÉRIEN, professeurs à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal, avec la collaboration de Pierre GEORGEAULT, directeur des études et recherches au Conseil de la langue française.

---

* Texte disponible au Conseil de la langue française
** Document vendu par les Publications du Québec

QUELQUES DOCUMENTS DU CONSEIL DE LA LANGUE FRANÇAISE

SUR LA QUALITÉ DE LA LANGUE

Albert ROBERGE, Étude comparative sur l'orthographe d'élèves québécois, "Notes et documents" nº 41, 1986, 90 pages. *

Conrad BUREAU, Le français écrit au secondaire. Une enquête et ses implications pédagogiques, "Documentation du Conseil de la langue française" nº 19, 1985, 136 pages. **

Colette NOËL et Flore GERVAIS, Problèmes orthographiques d'étudiants universitaires, "Notes et documents", nº 62, 1986, 155 pages.*

Actes du colloque "La qualité de la langue après la loi 101" Québec, 30 septembre - 3 octobre 1979, "Documentation du Conseil de la langue française", nº 3, 1980, 244 pages. **

Gilles BIBEAU, (textes colligés et présentés par), L'éducation et le français au Québec, Actes du congrès "Langue et société au Québec, 11, 12, 13 novembre 1982", tome IV, 1984, 493 pages.**

André TURMEL avec la collaboration de Guy PICHÉ, Le souci de la langue : manuels scolaires et enseignement du français, (à paraître).

---

* Texte disponible au Conseil de la langue française
** Document vendu par les Publications du Québec